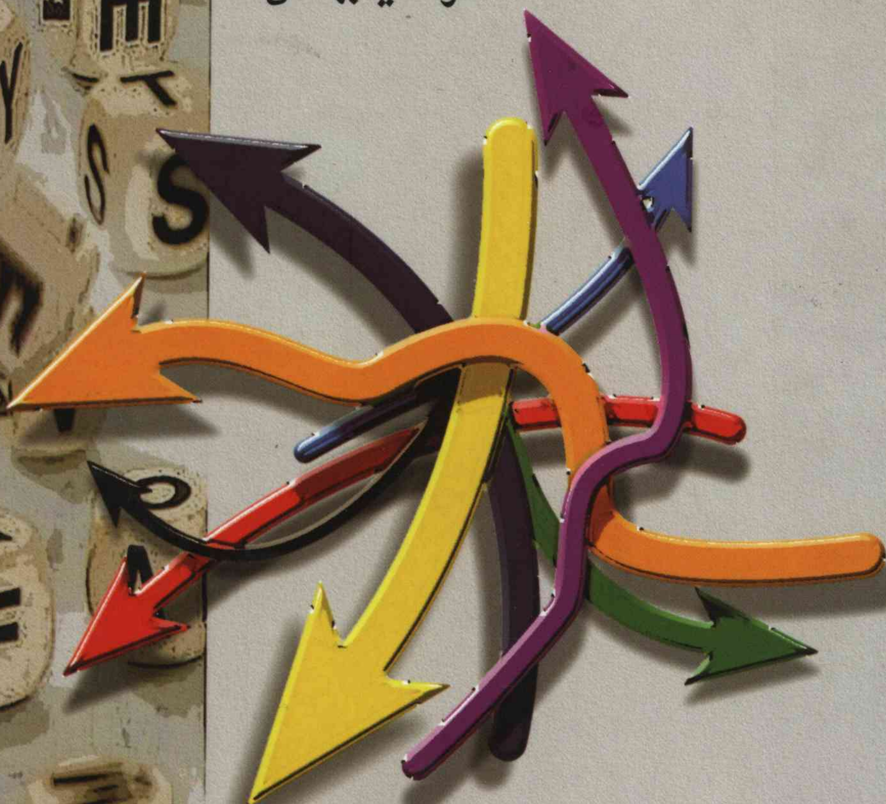
زمینه ای برای بازشناسی و نقادی

فلسفهٔ تعلیم و تربیت در جهان غرب

گردآوری، برگردان، و نگارش
دکتر سعید بهشتی



زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادیِ

فلسفهٔ تعلیم و تربیت در جهان غرب

گردآوری، برگردان، و نگارشِ

دکتر سعید بهشتی



انتشارات اطلاعات

تهران - ۱۳۸۶

سرشناسه: بهشتی، سعید، گردآورنده و مترجم

عنوان و نام پدیدآور: زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفهٔ تعلیم و تربیت در جهان غرب / گردآوری، برگردان و نگارش سعید بهشتی

مشخصات نشر: تهران: اطلاعات، ۱۳۸۶

مشخصات ظاهری: ۴۸۳ ص.

شابک: 978-964-423-669-3

وضعیت فهرست نویسی: فیپا

یادداشت: عمده مطالب کتاب حاضر برگرفته از کتاب What is philosophy of oeducation گردآورده و ویراسته Christopher است.

یادداشت: کتابنامه: ص. ۴۸۲_۴۸۳

موضوع: آموزش و پرورش ـ فلسفه

شناسه افزوده: مؤسسه اطلاعات

رده بندی کنگره: ۸ز۹ب/ LB۷

رده بندی دیویی: ۳۷۰/۱

شماره کتابشناسی ملی: ۱۱۲۱۵۵۲



انتشارات اطلاعات

تهران: خیابان میرداماد، خیابان نفت جنوبی، روزنامه اطلاعات، شماره پستی ۱۵۴۹۹۵۱۱۹۹

تلفن: ۶_۲۹۹۹۳۴۵۵ تلفن دفتر توزیع و فروش: ۲۹۹۹۳۲۴۲

فروشگاه مرکزی: خیابان انقلاب اسلامی، روبروی دانشگاه تهران، تلفن: ۶۶۴۶۰۷۳۴

زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفهٔ تعلیم و تربیت در جهان غرب

گردآوری، برگردان و نگارش دکتر سعید بهشتی

ویرایش: محمد حسین خسروانی حروف نگار: فاطمه حلوانی صفحه پرداز: رحیم رمضانی

طراح روی جلد: رضا گنجی حروف نگاری، چاپ و صحافی: مؤسسه اطلاعات

چاپ اول: ۱۳۸۶ شمارگان: ۲۱۰۰ نسخه

قیمت: ۴۰۰۰ تومان

شابک: ۳_۶۶۹_۴۲۳_۹۶۴_۹۷۸ ISBN: 978-964-423-669-3

فهرست مطالب

بخش دوم / تاریخ فلسفهٔ تعلیم و تربیت در جهان غرب

بخش سوم / رویکردهای فلسفهٔ تعلیم و تربیت در جهان غرب

مقدمه

۱ـ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، از دو منظر متفاوت

فلسفهٔ تعلیم و تربیت، در جایگاه یکی از حوزه‌های معرفت بشری، از دو منظر قابل بررسی است: «دیدگاه‌های فیلسوفان در باب تعلیم و تربیت»، «رشتهٔ علمی».

فلسفهٔ تعلیم و تربیت، از منظر اول، یك حوزهٔ معرفتی دیرپا است که تاریخی به قدمت تاریخ تأملات تربیتی فیلسوفان محض دارد. در جهان غرب، افلاطون، نخستین فیلسوفی است که در کتاب «جمهوری» به این گونه تأملات پرداخته، دیدگاه تربیتی به نسبت جامعی را عرضه داشته است. پس از افلاطون، می‌توان از فیلسوفان غربی دیگری هم‌چون ارسطو، آگوستین، آکویناس، بیکن، دکارت، لاك، روسو، و کانت نام برد که در این حوزه کار کرده‌اند. در ارتباط با فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به معنای «تأملات فیلسوفان دربارهٔ تعلیم و تربیت»، سه نکته قابل ذکر است.

اولاً همهٔ فیلسوفان، به معنای دقیق کلمه، تأملات تربیتی نداشته‌اند. به این معنا که برخی از آنان، آرا و اندیشه‌های تربیتی خود را به طور آشکار و صریح بیان کرده، و برخی چنین نکرده‌اند. افلاطون و کانت از فیلسوفانی هستند که در گروه اول جای می گیرند، و بیکن و دکارت از فیلسوفانی که در گروه دوم قرار دارند.

ثانیاً فلسفهٔ تعلیم و تربیت، در ارتباط با گروه دوم، به صورت «استنتاج» مدلولات تربیتی

از اندیشه‌های فلسفی درمی‌آید. این صورت دوم از منظر اول فلسفهٔ تعلیم و تربیت را برخی از اندیشمندان تربیتی هم‌چون فیلیپ اسمیت، تحت عنوان «فلسفه و تعلیم و تربیت» ذکر کرده‌اند. اسمیت، در فصل سوم از کتاب «فلسفهٔ آموزش و پرورش» در این زمینه می‌نویسد:

این نظریه که فلسفه و تعلیم و تربیت با یکدیگر ارتباط عمیقی دارند، به یقین نظریهٔ جدیدی نیست... از آن جا که فلسفه، به طور سنتی، ماهیت واقعیت، معرفت، و ارزش را بررسی کرده است، پس با تعلیم و تربیت، روابط آشکاری دارد...

آن گاه به مسأله «استنتاج» اشاره می‌کند:

هنگامی که روابط بین فلسفه و تعلیم و تربیت مورد تأکید قرار می‌گیرد، برخی تصور می‌کنند که یك فلسفهٔ تربیتی معین از یك فلسفهٔ معین استنتاج می‌شود... [1]

ثالثاً فیلسوفانی که در گروه اول قرار دارند نیز خود به دو دسته تقسیم می‌شوند. دستهٔ اول، فیلسوفانی هستند که تأملات تربیتی فلسفی داشته‌اند، و دسته دوم، فیلسوفانی که تأملات تربیتی غیرفلسفی داشته‌اند. افلاطون، آکویناس، و کانت در دستهٔ اول، و لاك، هگل، و راسل در دستهٔ دوم قرار دارند. رابین بارو در این زمینه می‌نویسد:

فیلسوفان نیز به شیوه‌ای غیرفلسفی دربارهٔ تعلیم و تربیت چیزهایی نوشته‌اند. لاك، هگل، و راسل از جمله فیلسوفان معروفی هستند که این گونه عمل کرده‌اند. کتاب لاك به نام اندیشه‌هایی در باب تعلیم و تربیت (۱۹۶۳) صرفاً به مقداری اندك، و نیز با بی‌دقتی بسیار بر آثار فلسفی‌اش مبتنی است. استنتاجات وی دربارهٔ اولویت‌های تربیتی یك اشرف‌زادهٔ زمین‌دار، و توصیه‌هایش در مورد پوشیدن کفش‌های سوراخ‌دار در هوای بارانی، و مانند آن نمی‌تواند نتیجهٔ منطقی نظریات معرفت‌شناختی، متافیزیکی، یا وجودشناختی‌اش باشد؛ آنها فقط تأملاتی فرهنگی دربارهٔ مسائل تربیتی‌اند. با این حال، کتاب فوق‌الذکر به عنوان یك اثر کلاسیك در قلمرو فلسفهٔ تعلیم و تربیت شناخته شده است... همچنین کتاب‌های راسل دربارهٔ تعلیم و تربیت، که در سال‌های میانی جنگ جهانی اول و دوم نوشته شده، حاوی تفسیرهای اجتماعی و تربیتی قوی، بذله‌گویانه، و خردمندانه‌ای است. این تفسیرها، فراهم‌آورندهٔ الگویی منسجم برای تعلیم و تربیت

---

1. Smith, Philip. G, *Philosophy of Education*, New York, 1965, PP. 52-53.

مترقی هستند، اما از حیث فنی، به هیچ رو جنبهٔ فلسفی ندارند.[۱]

فلسفهٔ تعلیم و تربیت، از منظر دوم (رشته علمی)، حوزهٔ معرفتی نوپایی است که طی چند دههٔ گذشته در غرب به‌وجود آمد و رشد کرد. بسیاری از متخصصان، سرآغاز تکوین و شکل‌گیری این رشته را قرن بیستم و به طور مشخص، سال ۱۹۳۵، یعنی سال تأسیس *انجمن جان دیویی*[۲] در آمریکا، می‌دانند. *کامینسکی* در این زمینه می‌نویسد:

فلسفهٔ تعلیم و تربیت، کاری مربوط به قرن بیستم است. انضمام فلسفه به پرسش‌های ناشی از عمل آموزش و پرورش مدرسه‌ای، موضوعی جدیدی است. تاریخچه این رشته، فقط به اندازهٔ سازمان‌های معاصرش قدمت دارد؛ حتی اگر برای این رشته، مقدور باشد که سودمندانه به آثار افلاطون و ارسطو استناد ورزد. مطالعهٔ منظم فلسفهٔ تعلیم و تربیت، در ایالات متحده در سال ۱۹۳۵ آغاز گردید.[۳]

برخی دیگر از متخصصان غربی، بر این عقیده‌اند که سرآغاز فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به‌عنوان یك رشتهٔ علمی متمایز، قرن نوزدهم است. در این قرن، سه مفهوم از فلسفهٔ تعلیم و تربیت، قابل تشخیص است: فلسفهٔ تعلیم و تربیت به عنوان یك روش علمی برای استقرا، فلسفهٔ تعلیم و تربیت به عنوان رشته‌ای که هدف آن رؤیت‌پذیر ساختن واقعیت بزرگ‌تری است که علوم مختلف از آن سرچشمه می‌گیرند، و سرانجام، فلسفهٔ تعلیم و تربیت به عنوان مجموعه‌ای از اندیشه‌هایی که باید در تعلیم و تربیت آزموده شوند. دیدگاه اول، متعلق به اسپنسر و دیگر علم‌گرایان است، دیدگاه دوم، متعلق به ایدآلیست‌ها است، و دیدگاه سوم، متعلق به جان دیویی.[۴]

یکی از عوامل مؤثر در تکوین و تکامل فلسفهٔ تعلیم و تربیت در جهان غرب، تأسیس انجمن‌های حرفه‌ای فلسفهٔ تعلیم و تربیت بوده است؛ مثلاً، در سال ۱۹۳۵ *انجمن جان دیویی* و در سال ۱۹۴۱ *انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت* در آمریکا تأسیس شد، در سال ۱۹۶۵ *انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر* در انگلستان پایه‌گذاری گردید، و در سال ۱۹۷۰ *انجمن فلسفهٔ*

---

1. Barrow, R. (1994). *Philosophy of Education: Historical Overview.* In Torsten Husen, T. Neville Postlethwaite (Ed.in chif), The International Encyclopedia of Education. London: BPC Wheatons Ltd, P. 4451.
2. The John Dewey Society (JDS)
3. Kaminsky, James, S. (1988). *Philosophy of Education in Australasia: A definition and a history.* Educational Philosophy and Theory. 1988 (20) 1. P. 14.
4. Chamblis, J. J. (1996). *A History of Philosophy of Education.* In J.J. Chamblis (Ed), Philosophy of Education. An Encyclopedia, New York: P. 471.

تعلیم و تربیت استرالازیا شکل گرفت.

۲ـ نگاهی به تحولات رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت در قرن بیستم

اکنون که تا حدودی با وضعیت فلسفهٔ تعلیم و تربیت در جایگاه یك رشته علمی آشنا شدیم، لازم است تحولات آن را در قرن بیستم مطالعه کنیم. بررسی همهٔ دیدگاه‌هایی که از ابتدای این قرن تا اواخر آن در قلمرو فلسفهٔ تعلیم و تربیت مطرح گردیده، از حوصلهٔ مقدمهٔ ما خارج است. خوانندهٔ محترم می‌تواند برای مطالعهٔ بیشتر به بخش‌های دوم و سوم این کتاب و منابع دیگر مراجعه نماید. در این قسمت، ابتدا نظری خواهیم داشت به «رویکرد ایسم‌ها» به عنوان نقطهٔ شروع این رشته در قرن بیستم، سپس «رویکرد تحلیلی» را از نظر خواهیم گذراند که به عنوان «انقلاب در فلسفهٔ تعلیم و تربیت» شناخته شده است، آن گاه به بررسی شرایط پسا تحلیلی خواهیم پرداخت، و از میان دیدگاه‌های پساتحلیلی، دو دیدگاه را بررسی خواهیم کرد: «*نظریهٔ انتقادی*» و «پست مدرنیسم».[1]

۲-۱. رویکرد ایسم‌ها[2]

فلسفهٔ تعلیم و تربیت، از دو جزء، یعنی، فلسفه و تعلیم و تربیت، تشکیل می‌شود. نحوهٔ ارتباط این دو جزء، اولین پرسشی است که در آغاز تکوین رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، یعنی در سال‌های ۱۹۳۰، مطرح گردید. کامبلیس در این زمینه، چنین اظهار نظر می‌کند:

> ***در سال‌های ۱۹۳۰، و در ادامهٔ آن در سال‌های ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰، یك راه برای ایجاد ارتباط بین فلسفه و تعلیم و تربیت، این بود که فلسفه، «مبنایی» است که فلسفهٔ تعلیم و تربیت از آن استنتاج می‌شود. این بدان معنا است که گزاره‌های فلسفی متافیزیك، معرفت‌شناسی، و ارزش‌شناسی، حاوی «دلالت‌هایی» برای فلسفهٔ تعلیم و تربیت هستند... در این دیدگاه، فلسفهٔ تعلیم و تربیت از فلسفه، و عمل تربیتی از فلسفهٔ تعلیم و***

---

۱. شایان ذکر است که نظریهٔ انتقادی، فی حد ذاته، نظریه‌ای «پسا تحلیلی» نیست. چرا که سر آغاز پیدایی آن، به یك اعتبار، به سال ۱۹۲۳، یعنی سال تأسیس مؤسسهٔ *تحقیقات اجتماعی فرانکفورت* برمی‌گردد، و به اعتبار دیگر، به سال ۱۹۳۷، یعنی سال انتشار مقالهٔ هورك هایمر، تحت عنوان «نظریهٔ سنتی و نظریهٔ انتقادی». «پساتحلیلی» بودن این نظریه، از حیث پیشرفت‌های جدید آن است، و الا وجهی برای تسمیهٔ آن به این اسم وجود ندارد. هرچند در بحث از این نظریه، تحولات آن را از ابتدای شکل گیری‌اش، خلاصه‌وار بررسی کرده‌ایم. خوانندهٔ محترم می‌تواند برای آگاهی بیشتر از این نظریه و نیز پست مدرنیسم به فصول سی و یکم و سی و دوم کتاب مراجعه نماید.

2. isms approach

تربیت مشتق می‌شود. اصولاً این اندیشه که عمل تربیتی ریشه در فلسفه دارد، مبتنی بر این فرض است که میان متافیزیك، معرفت‌شناسی، و ارزش‌شناسیِ هر کدام از فلسفه‌ها یك نوع وحدت و هماهنگی وجود دارد. بنابراین، فلسفه‌های مختلف ـ مثل ایدآلیسم، رآلیسم، پراگماتیسم ـ از حیث گزاره‌های اساسی خود در ارتباط با واقعیت، معرفت، و ارزش، از یکدیگر متمایز می‌شوند و هر کدام [از این فلسفه‌ها] واجد وحدتی عقلانی است که مبدأ اشتقاق نظریه و عمل تربیتی واحدی می‌باشد. [۱]

اما این دیدگاه، سرانجام مورد انتقاد قرار گرفت. عدم امکان مرزبندی دقیق بین دیدگاه‌های فلسفی مختلف، و در نتیجه، عدم امکان استنتاج فلسفه‌ها و اعمال تربیتی مختلف از این فلسفه‌ها، وجود اختلاف فکری در میان فیلسوفانی که طرفدار یك دیدگاه فلسفی هستند و در نتیجه، بروز اختلاف میان فلسفه‌ها و اعمال تربیتی مستنتج از یك دیدگاه فلسفی خاص، و روشن نبودن مفهوم «دلالت»، از جمله انتقاداتی بود که بر «رویکرد ایسم‌ها» یا «رویکرد دیدگاه‌های فلسفی» وارد شد.

کامبلیس در این زمینه می‌نویسد:

سرانجام، رویکرد «دیدگاه‌های فلسفی» مورد انتقاد قرار گرفت. یك استدلال این بود که به جای نظر کردن در محتوای فلسفه برای تعریف مسائل تربیتی، فیلسوفان باید با دقت بیشتری در خود فرایند تربیتی نظر کنند، و این سؤالات را مطرح سازند که چگونه می‌توان فرایند تربیتی را منقدانه سنجید؟ استدلال دیگر این بود که در صورت وجود اختلاف میان فلاسفه در ارتباط با محتوای فلسفه، آیا این یك اشتباه نیست که فرض شود دیدگاه‌های فلسفی، از وحدت و انسجام لازم برای هدایت اعمال تربیتی، برخوردارند؟ [۲]

اما با وجود همهٔ این انتقادات، رویکرد ایسم‌ها واجد این ویژگی مثبت هم بود که توصیه و هدایت اعمال تربیتی را برعهده داشت. فیلسوفان تعلیم و تربیت، از راه استنتاج نکته‌ها و دلالت‌های تربیتی، بنیادهای عمل تربیتی را فراهم می‌آورند. رویکرد ایسم‌ها، دعوی مناسبت تربیتی فوری و بسیار زیاد داشت. فقدان همین ویژگی در رویکرد بعدی به فلسفهٔ تعلیم و تربیت،

---

1. Chamblis, J.J. (1996), *A History of Philosophy of Education*. P. 471.

۲. همان، ص ۴۷۱.

موجب بروز انتقاداتی گردید.

۲-۲. رویکرد تحلیلی[1]

دههٔ ۱۹۶۰، شاهد ظهور یك انقلاب در فلسفهٔ تعلیم و تربیت بود که به «رویکرد تحلیلی» شهرت دارد. این رویکرد، طی سال‌های ۱۹۶۰، فلسفهٔ تعلیم و تربیت در دنیای انگلیسی زبان و به‌ویژه پادشاهی بریتانیا را تحت نفوذ خود درآورد. رویکرد تحلیلی، انقلاب علیه رویکرد ایسم‌ها، و از چهار جهت با آن متفاوت است: اولاً فلسفهٔ تعلیم و تربیت را یك «روش» یا یك «فعالیت» می‌داند، نه یك «رشته»؛ ثانیاً از نظریه‌پردازی‌های فلسفی گریزان است و در عوض، تحلیل مفهوم‌ها، گفته‌ها، و استدلال‌های تربیتی را وجههٔ همت خود قرار می‌دهد؛ ثالثاً فلسفهٔ تعلیم و تربیت را یك فعالیت درجهٔ دوم می‌داند نه یك فعالیت درجهٔ اول؛ و رابعاً نقطه شروع کار خود را عمل تربیتی قرار می‌دهد نه نظریهٔ تربیتی.

هرچند ریشه‌های روش تحلیلی را می‌توان در کارهای سقراط، افلاطون، و ارسطو پیدا کرد (دیردن، ۱۹۸۲؛ سوتاریا، ۱۹۹۴)، اما شاید بتوان گفت که برتراند راسل (۱۹۱۲) اولین فیلسوفی است که نظریه‌ای را در باب تحلیل، به عنوان یك روش فلسفی مطرح ساخته است. دیگر افرادی که در فلسفهٔ تحلیلی، سهم بسزایی داشته‌اند عبارتند از: مور (۱۹۳۴)، ویتگنشتاین (۱۹۲۲)، رایل (۳۲-۱۹۳۱)، ویزدم (۱۹۳۴)، کارناپ (۱۹۳۵)، اوستین (۱۹۶۱)، و آیر (۱۹۳۶).

یکی از نکات قابل ذکر در ارتباط با رویکرد تحلیلی این است که رویکرد مزبور، طیف واحد و یکپارچه‌ای نیست، بلکه دیدگاه‌های مختلفی را دربرمی‌گیرد. *تجربه‌گرایی منطقی* و *فلسفهٔ زبان عادی*، دو دیدگاه مهم در فلسفهٔ تحلیلی هستند. رابین بارو در این زمینه می‌نویسد:

> *اما باید توجه داشت که مکتب‌های تحلیلی مختلفی وجود دارد. تجربه‌گرایان منطقی (که از اثبات‌گرایان منطقی نشأت گرفته‌اند) بر الگوسازی، یا زبان‌هایی که از حیث منطقی کامل هستند، و همچنین بر راه‌های انحراف زبان‌های طبیعی از کمال مطلوب (که موجب پدیدآمدن مسائل فلسفی می‌گردد) تأکید می‌ورزند. فیلسوفان زبان عادی، به کاربرد عمومی و رایج اصطلاحات توجه دارند و هنگام تجزیه و تحلیل مسائل فلسفی، به*

1. analytic approach

معانی‌ای که یك گویندهٔ عادی و فصیح به اصطلاحات می‌بخشد، مراجعه می‌کنند. دیگر فیلسوفان تحلیلی، ضمن ارج نهادن به سادگی و وضوح، همهٔ مسائل فلسفی را ناشی از کاربرد غلط زبان یا قابل حل بودن از راه تحلیل عمومی زبانی یا مفهومی نمی‌دانند. [۱]

در میان شخصیت‌های متنفذی که نقش مهمی در تکوین و تکمیل فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت داشته‌اند، می‌توان از هاردی (۱۹۴۲)، پیترز (۱۹۶۲)، وایت (۱۹۶۷)، دیردن (۱۹۶۸)، هرست (۱۹۷۴)، ویلسون (۱۹۷۹)، بارو (۱۹۸۱)، اُکانور (۱۹۵۷)، شفلر (۱۹۶۰)، سولتیس (۱۹۶۸)، اسنوك (۱۹۷۲)، گریبل (۱۹۶۹)، فیگل (۱۹۵۵)، وبرزینکا (۱۹۷۶) نام برد.

با وجود همهٔ دقت و ظرافتی که فیلسوفان تحلیلی دربارهٔ تعلیم و تربیت به کار می‌بردند، این رویکرد مورد انتقاد قرار گرفت. یکی از انتقادات این بود که رویکرد تحلیلی، مناسبت چندانی با عمل تربیتی ندارد و از هدایت آن ناتوان است. تجربه‌گرایان منطقی، زیربنای هر ادعای هنجاری و ارزشی را زیر سؤال برده بودند، و از مرزبندی شدید بین ادعاهای مفهومی، ادعاهای تجربی، و ادعاهای ارزشی دفاع می‌کردند. آنان بر این موضع پای می‌فشردند که ادعاهای هنجاری و ارزشی، ادعاهایی بی‌معنا، و فقط منعکس کننده سلیقه‌ها و ترجیح‌های شخصی هستند. بدین ترتیب، تحلیل ادعاهای مفهومی تعلیم و تربیت بر عهدهٔ فیلسوفان، و بررسی ادعاهای تجربی بر عهدهٔ تجربه‌گرایان قرار گرفت. اما در مقابل، جامعه‌شناسان نومارکسی تعلیم و تربیت، معتقد بودند که ارزش‌ها غالباً به صورت قاچاقی در تحلیل ادعاهای مفهومی وارد می‌شوند.

تجربه‌گرایی منطقی، علم را تنها دانش اطمینان‌بخش و عینی دربارهٔ جهان می‌دانست. علم از آن رو یك دانش اطمینان‌بخش و عینی است که ادعاهای مشاهده‌ای اولیهٔ آن را می‌توان با واقعیت‌های اتمی جهان، مقایسه، و در نتیجه نفی یا اثبات کرد. این فرایند نفی و اثبات ابداً به ذهنیت فرد دانشمندان بستگی ندارد و مصون از سوگیری‌های نظری آنان است.

بدین ترتیب، گزاره‌ها به دو قسم تقسیم می‌شوند: معنادار و بی‌معنا. گزاره‌های تحلیلی و ترکیبی از قسم اول، و گزاره‌های هنجاری یا ارزشی از نوع دوم هستند. صدق و کذب گزاره‌های تحلیلی، یا از راه شکل منطقی آنها معین می‌شود یا از راه تعریف اصطلاحات تشکیل دهنده‌شان، و به همین جهت، نیازی به مشاهده یا تجربه ندارد. این است که گزاره‌های تحلیلی، حقیقتی

1. Barrow. R. (1994). *Philosophy of Education: Historical Overview*. P. 4450.

پیشینی دارند. اما گزاره‌های ترکیبی، حقیقتی پسینی دارند، چون صدق و کذب آنها از راه مشاهده یا تجربه معلوم می‌گردد.

انتقادات شدید کواین (۱۹۵۳) بر این دو اصل جزمی تجربه‌گرایی منطقی، یعنی، تمایز تحلیلی-ترکیبی، و تمایز پیشینی-پسینی، از عوامل مهمی بود که موجب فروپاشی و سقوط آن گردید. کواین، که تحت تأثیر بدبینی دیویی نسبت به دوگانگی‌های جزمی و انعطاف ناپذیر بود، تأکید داشت که دانش مفهومی و دانش تجربی، تشکیل دهندهٔ یك پیوستار هستند که در آن، هر ادعا می‌تواند کم و بیش در بر گیرندهٔ جنبه‌هایی از این دو نوع دانش باشد. پس نمی‌توان بین دانش مفهومی یا تحلیلی و دانش تجربی یا ترکیبی، که اولی، حقیقتی پیشینی و دومی، حقیقتی پسینی دارد، مرزبندی دقیق و قاطعی را ترسیم کرد؛ این بود که کواین از «معرفت‌شناسی طبیعی» دفاع نمود.

از سوی دیگر، هانسون، کوهن، لاودن، و براون، «مشاهدهٔ فارغ از نظریه» را، که زیربنای دانش عینی و اطمینان‌بخش در تجربه‌گرایی منطقی است، نوعی افسانه تلقی کردند و اعلام نمودند که هیچ واقعیتی وجود ندارد که در برابر نظریه، بی‌طرف باشد.

با سقوط تجربه‌گرایی منطقی، دیدگاه‌های دیگری در حوزهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت پدید آمد. یکی از آنها «فلسفهٔ زبانی» است.[1] فلسفهٔ زبانی، یکی از نمودهای جدیدتر فلسفهٔ تحلیلی است. یکی از اشکالات اساسی فلسفهٔ زبانی، این پیش فرض است که یك مفهوم معین، خارج از اینجا و منتظر تحلیل است. بسیاری را عقیده بر این است که این پیش‌فرض، میراث نامبارك صور افلاطونی است که وجودشان، واقعی‌تر از وجود موارد خاص تلقی می‌شود. اشکال دیگر این است که برخلاف دعوی فیلسوفان تحلیلی، مبنی بر توضیح بی‌طرفانهٔ حقیقت، دیدگاه‌های فرهنگی در این زمینه تأثیر می‌گذارند. به طور کلی، درجهٔ امکان‌پذیر بودن یا ارزشمند بودن تأملات بی‌طرفانه دربارهٔ مفاهیم، به ماهیت آنها بستگی دارد. زیرا برخی مفاهیم به قدری روشن، برخی از آنها به قدری فنی، و برخی به قدری آمیخته با ملاحظات تجربی هستند که تأملات بی‌طرفانه دربارهٔ آنها به تربیت، ناسودمند، ناممکن، و نادرست است (سوتاریا، ۱۹۹۴).

دیردن، دربارهٔ اشکالات وارده بر فلسفهٔ زبان عادی چنین می‌نویسد:

آیا فلسفه، واقعاً یك تکنیك زبانی بود؟ آیا موضوعش تاریخچه‌ای نداشت، یا این که حداقل، فهم موضوعش مستلزم شناخت تاریخچه‌اش نبود؟ کاربرد معمولی برای برخی از

---

۱. برای آگاهی بیشتر از ویژگی‌های فلسفهٔ زبانی، فصول بیست و هشتم و بیست و نهم کتاب را مطالعه نمایید.

اصطلاحات کاملاً جدید چه بود؟ یك تحلیل، چه موقع می‌توانست درست باشد؟ اگر فیلسوفان، واقعاً کاربرد معمولی را توصیف می‌کنند، آیا نباید به یك نوع زمینه‌یابی تجربی بپردازند؟ اگر تحلیل، هر چیزی را همان گونه که هست وامی‌گذارد، پس چه فایده‌ای دارد؟ و اگر گفته شود فایدهٔ تحلیل این است که افکار ما را روشن می‌کند، به نحوی که پرسش‌های دیگری آشکار می‌شوند، چه کسی باید به این پرسش‌ها پاسخ دهد، به خصوص هنگامی که آنها واقعاً مهم به نظر می‌رسند؟ به علاوه، با توجه به این واقعیت که ممکن است کسی کاربرد واژه‌ای مانند آمین را خیلی خوب بلد باشد، اما معنایش را نداند، آیا می‌توان گفت که کاربرد و معنی واقعاً همسنگ یکدیگرند؟ [1]

در پایان این قسمت، نگاهی خواهم داشت به وضعیت فعلی رویکرد تحلیلی. علی رغم انتقاداتی که ذکر شد، سنت تحلیلی هنوز هم سنت زنده و متنفذی است، تا آن جا که نویسندگانی همچون دی. سی. فیلیپس، سنت ویتگنشتاینی را یکی از دو سنت نویدبخش برای فلسفهٔ تعلیم و تربیت برشمرده‌اند. [2]

سوتاریا در بخش‌های پایانی مقالهٔ خود، دربارهٔ شرایط فعلی سنت تحلیلی چنین می‌گوید:

علی رغم این واقعیت که در سال‌های اخیر، فلاسفهٔ تعلیم و تربیت مایل بوده‌اند پا را از تحلیل فراتر بگذارند و از این لحاظ، به سنت‌های مختلف فلسفهٔ اروپایی نزدیك شوند، اما سنت تحلیلی هنوز هم بسیار زنده است... علی رغم انتقاداتی که بر سنت تحلیلی وارد گردیده، و بخشی از آنها نیز موجه است، هم اکنون، دست کم، رویهٔ اساسی کار بر روی مفاهیمی مانند تعلیم و تربیت، دانش، و تلقین، به گونه‌ای بس گسترده مورد قبول واقع شده است. مخالفت‌ها، نه به صورت رد زحمات اولیهٔ فیلسوفان تحلیلی، که به صورت پافشاری کاملاً درست، و تا حدی موردقبول، بر ضرورت توجه به مسائل دیگر مطرح می‌شوند... ما همواره به افرادی نیازمند خواهیم بود که مفاهیم بنیادی را در پژوهش یا نظریهٔ تدریس خویش، تشریح یا تصریح کنند. [3]

---

1. Dearden, R.F. (1982). *Philosophy of Education: 1952-82*. British Journal of Educational Studies, Vol. XXX. No. 1. February 1982. P. 62.

۲. به فصل سی و چهارم مراجعه شود.

3. Sutaria, M.C. (1994). *Philosophy of Education: Analytic Tradition*. In Torsten Husen, T. Neville Postlethwaite (Ed. in Chief), The International Encyclopedia of Education. BPS Wheatons Ltd. P. 4446.

۲-۳. نظریهٔ انتقادی (مکتب فرانکفورت)[1]

نظریهٔ انتقادی، یك نظریهٔ اجتماعی و سیاسی است که ریشه در آلمان دارد. نام دیگر آن، مکتب فرانکفورت است، زیرا در مؤسسهٔ *تحقیقات اجتماعی فرانکفورت*، تحقیقات نظری و تجربی مهمی بر اساس نظریهٔ انتقادی انجام شده است. نمایندگان برجستهٔ نظریهٔ انتقادی عبارتند از: ماکس هورك هایمر، تئودور آدورنو، هربرت مارکوزه، و یورگن هابرماس.

در این قسمت، ابتدا خطوط و محورهای کلی نظریهٔ انتقادی را از نظر خواهیم گذراند، آن گاه مروری خواهیم داشت بر دیدگاه‌های هریك از نمایندگان این نظریه، و در نهایت، مدلولات تربیتی نظریهٔ انتقادی را بررسی خواهیم کرد.[2]

نظریه‌پردازان انتقادی که تحت تأثیر اندیشه‌های هگل و مارکس بودند، کوشیدند تا با درهم آمیختن فلسفه و نظریهٔ اجتماعی، وسایل لازم را برای تغییرات اجتماعی و خاتمه دادن به همهٔ اشکال سلطه فراهم آورند. آنان پرسش‌هایی اساسی در ارتباط با ماهیت تغییرات اجتماعی، نقش عقل در جامعهٔ نوین، و روابط بین نظریه و عمل مطرح ساختند. به علاوه، آنان، اندیشه‌های ماکس وبر و زیگموند فروید را هم مورد توجه قرار دادند. در مجموع، نظریهٔ انتقادی، با یك رشته انتقادات از پوزیتیویسم، مارکسیسم، کاپیتالیسم، و نازیسم مشخص می‌شود.

هورك هایمر و آدورنو، مهم‌ترین چهره‌های اولیه نظریهٔ انتقادی هستند. هورك هایمر، که از سال ۱۹۳۱ به سمت مدیر مؤسسهٔ تحقیقات اجتماعی فرانکفورت برگزیده شد، نقش بسیار مهمی در پیشرفت این مؤسسه ایفا نمود. وی با جذب اندیشمندان برجستهٔ رشته‌های مختلف و اعطای استقلال نسبی به آنان، زمینه‌های رشد و بالندگی این مؤسسه را فراهم آورد. بحران کاپیتالیسم، زوال لیبرالیسم سنتی، و ظهور نازیسم، محورهای عمده‌ای بود که این اندیشمندان را گرد یکدیگر جمع کرد.

هورك هایمر، در سال ۱۹۳۷، مقاله‌ای تحت عنوان «نظریهٔ سنتی و انتقادی» به چاپ رساند که موجب شد «نظریهٔ انتقادی» به عنوان یك مکتب فکری جدید مطرح گردد. وی در این مقاله، مستقیماً بر «علم اجتماعی پوزیتیویستی» و «تفکر بورژوازی» حمله برد.

---

1. Critical Theory (Frankfurt school)

۲. لازم به ذکر است که در تهیه و تدوین این مطالب از مقاله زیر استفاده کرده‌ایم:

Kobli, W. (1996), *Critical Thinking*. In Philosophy of Education. An Encyclopedia. PP. 115-119.

هورك هایمر و همکارش آدورنو، ضمن اعتقاد به قدرت عقل در روشنگری و آزادسازی، و تحت تأثیر وبر و فروید، نگرش بدبینانه‌ای را نسبت به مبانی روشنگری ابراز نمودند. آنان استدلال کردند که عقل، تحت تأثیر علایق فنی، و اتحاد با کاپیتالیسم، به صورت ابزاری برای سلطه گری در آمده است تا آزادی و دادگری. با این حال، انتقادات آنها به کاپیتالیسم محدود نشد، بلکه انحرافات سوسیالیسم در اتحاد شوروی [سابق] را هم دربر گرفت.

فرهنگ عمومی نیز از مقوله‌های دیگری بود که در کنار عقلانیت فنی و سلطهٔ طبیعت، مورد انتقاد هورك هایمر و آدورنو واقع شد. آنها چگونگی تأثیر رسانه‌های گروهی را بر آگاهی انسان‌ها در جوامع پیشرفتهٔ سرمایه‌داری بررسی کردند و نظریهٔ انتقادی زیبایی شناسانه‌ای پدید آوردند که به معنا و کارکرد هنر و چگونگی تغییر معنای هنر در ادوار تاریخی مختلف توجه داشت.

هربرت مارکوزه، احتمالاً شناخته شده‌ترین عضو مکتب فرانکفورت در آمریکا است. وی به دنبال انتشار کتاب «انسان تك بعدی» در سال ۱۹۶۴، نامدار شد. مارکوزه، با شرح و بسط آرای هورك هایمر و آدورنو ـ که در کتاب «دیالکتیك روشنگری» درج گردیده بود ـ مسألهٔ اثرگذاری و نفوذ تجهیزات فنی تولید و توزیع را در کشورهای صنعتی بررسی کرد. او از ظهور یك «جامعهٔ تك بعدی» خبر داد که هرگونه مخالفتی را سرکوب می کند و از مشارکت علوم طبیعی و اجتماعی در این فرایند بهره می گیرد.

مارکوزه برای توضیح بهتر وضعیت جوامع مصرف کننده و پیشرفته صنعتی از نظریات فروید کمك گرفت. وی نشان داد که «تصعید» در این جوامع، قدرت متناقضی دارد؛ بدین معنا که به شکل مصرف گرایی اسراف آمیز و در عین حال، خوشایندی درمی آید!

هرچند مارکوزه، طی سال‌های ۱۹۶۰، و ۱۹۷۰ شهرت قابل توجهی به دست آورد، اما یورگن هابرماس، در کشورهای انگلیسی زبان، به عنوان مهم‌ترین قرائت از نظریهٔ انتقادی شناخته می‌شود. وی نمایندهٔ نسل جدید نظریه‌پردازان انتقادی از قبیل ولمر و آپل است.

هابرماس از سالهای ۱۹۵۰، تدوین مجدد نظریهٔ انتقادی را آغاز کرد، ضمن این که می کوشید تا از طریق ارائه یك نظریهٔ اجتماعی عمل محور، به خودشناسی مردم و رهایی آنان از سلطه کمك کند. هابرماس، در کتاب «دانش و علایق انسانی»، کوشید تا از راه تشخیص و معرفی رابطهٔ میان علم، رهایی، و نقد ایدئولوژیك، سنت نظریهٔ انتقادی را تداوم بخشد. اما به جای پی‌ریزی نظریهٔ خود بر علایق انسانی جهانی، نظریه‌ای را در باب «علایق دانش‌ساز» مطرح

ساخت، تا بدین وسیله شرایط تحقق دانش را مشخص نماید. وی علایق را در سه گروه طبقه‌بندی کرد: علایق فنی، علایق عملی، و علایق رهایی بخشی. هرچند هابرماس با مارکوزه موافق بود که زبان در برابر تحریفات ایدئولوژیك، آسیب‌پذیر است، اما به تحقق آنچه وی آن را «وضعیت‌های گفتاری مطلوب» می‌نامید امیدوار بود؛ وضعیت‌هایی که به وسیلهٔ رابطهٔ متقابل و استقلال هر کدام از طرف‌های گفتگو مشخص می‌شوند. وی تأکید می‌ورزید که از طریق این گونه گفت و گوها، مردم می‌توانند ارتباطات «تحریف شده» را از ارتباطات «تحریف نشده» تشخیص دهند و بدین ترتیب، مطابق با علاقه رهایی‌بخش عمل کنند.

از اواخر سال‌های ۱۹۶۰، نظریه‌پردازان تربیتی، نظام‌های آموزشی را مورد انتقاد قرار دادند؛ مثلاً تحلیل‌های مارکسیستی از تولید مجدد اجتماعی، نظیر تحلیل‌هایی که توسط ساموئل باولز و هربرت جینتیس در کتاب «تحصیلات مدرسه‌ای در آمریکای سرمایه‌داری» مطرح شد، کمك شایان توجهی به توضیح نابرابری‌های موجود در جوامع سرمایه‌داری داشت. کارهای جامعه‌شناسان جدید تعلیم و تربیت در بریتانیا و آمریکا، ابواب جدیدی را برای مطالعه روابط میان ایدئولوژی، تعلیم و تربیت، و قدرت گشود.

مکتب فرانکفورت نیز یکی دیگر از منابع عمدهٔ نقادی در قلمرو مطالعات تربیتی بوده است. برای کسانی که از «نظریهٔ مطابقت» باولز و جینتیس سرخورده و مأیوس گردیده‌اند، تحلیل‌های نسبتاً جامع و دقیق هابرماس از رابطهٔ میان آموزش و پرورش و جامعهٔ سلطه‌جو می‌تواند امیدوارکننده باشد. نظریهٔ هابرماس در باب دانش و علایق، و نقد عقلانیت فنی توسط وی، به وسیلهٔ کسانی همچون ژیرو و گرین در قلمرو نظام‌های آموزشی به کار بسته شد. گذشته از سهمی که نظریهٔ انتقادی در نقادی تربیتی داشته، این نظریه در قلمرو اعمال تربیتی نیز مؤثر افتاده است. برای مثال، رابرت یونگ در کتاب «نظریهٔ انتقادی و گفت‌وگوی کلاسی»، نظریهٔ گفت‌وگوی انتقادی هابرماس را با تعاملات کلاسی بین معلمان و شاگردان مربوط ساخته است.

بر نظریهٔ هابرماس انتقاداتی هم وارد شده است؛ مثلاً، برخی از فمینیست‌ها همچون سیلابن حبیب و آیریس یونگ، بی‌توجهی وی را به مسأله «اختلاف» مورد انتقاد قرار داده‌اند. به‌نظر آنان، هابرماس به تأثیر جنسیت بر موقعیت‌های ارتباطی یا کم‌توجه کرده یا اصلاً توجه نکرده است. نحوهٔ تعریف فرهنگی از «عقل» نیز مقولهٔ دیگری است که از دید هابرماس پنهان مانده است.

۴-۲. پست مدرنیسم[1]

در این قسمت، ابتدا پست مدرنیسم را تعریف خواهیم کرد، آن گاه به معرفی دیدگاه‌های سه نفر از نمایندگان مهم پست مدرنیسم، یعنی لیوتار، فوکو، و دریدا خواهیم پرداخت، و در نهایت، مدلولات تربیتی پست مدرنیسم را از نظر خواهیم گذراند.[2]

پست مدرنیسم، واژه‌ای است که برای اشاره به گرایش‌های عقلانی و فرهنگی خاصی به کار می‌رود. این واژه، ابتدا در سال‌های ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰ در قلمرو معماری و تاریخ ظاهر شد. پست مدرنیسم، حاکی از شرایط پیچیدهٔ عقلانی اواخر قرن بیستم از حیث تفکر و عمل است، نه یك جنبش روشن فلسفی، سیاسی، و یا زیبایی شناختی.

فرضیهٔ اصلی لیوتار آن است که به موازات ورود جامعه‌ها به عصر پساصنعتی و ورود فرهنگ‌ها به عصر پسامدرن، شرایط دانش هم دستخوش تغییر می‌شود. وی اصطلاح «پست مدرن» را برای توصیف شرایط دانش در اکثر کشورهای پیشرفته به کار می‌برد. لیوتار از جامعه‌شناسان و نقادانی که این اصطلاح را برای نشان دادن شرایط فرهنگ غرب، پس از تغییرات حاصله از اواخر قرن نوزدهم به کار می‌برند، تبعیت می کند؛ تغییراتی که قوانین بازی در قلمرو علم، ادبیات، و هنر را متحول ساخته است. لیوتار این تغییرات را دربارهٔ بحران داستان‌ها، و به ویژه در ارتباط با «فراداستان‌های روشنگری» به کار می‌برد. شناخته شده‌ترین تعریف لیوتار از پست‌مدرن، عبارت است از «تردید و ناباوری نسبت به فراداستان‌ها».

یکی از مسائل مهمی که لیوتار مطرح و تحلیل کرده است، مسألهٔ «مشروعیت دانش» است. وی معتقد است که دانش، موضوع حکومت است، و دانش و قدرت، دو روی یك سکه. مسأله مشروعیت دانش، به واسطهٔ بحران داستان‌ها و مخصوصاً به واسطهٔ ناتوانی علوم در مشروعیت بخشیدن به خود از طریق مراجعه به داستان بزرگ فلسفه، آشکارتر می‌شود.

پست مدرنیسم، با شك و بدگمانی نسبت به فراداستان‌ها مشخص می‌شود؛ شك و بدگمانی نسبت به داستان‌هایی که مدعی توجیه اعمال یا سازمان‌های معین، از راه قرار دادن آنها بر

---

1. postmodernism

۲. در تهیه و تدوین این مطالب، از مقالهٔ زیر استفاده کرده‌ایم:

Benton, L. (1994). *Postmodernism and Education.* In The International Encyclopedia of Education. PP. 4639-4642.

مجموعه‌ای از اصول استعلایی، فراتاریخی، یا جهانی هستند. مفهوم پست مدرن از دانش، با شک و تردید دربارهٔ قواعد اجماعی آغاز می‌شود؛ شك و تردید در بارهٔ این که ارزش حقیقی گفت‌وگو بین فرستنده و گیرنده، وقتی قابل قبول است که بین عُقلا وحدت نظر وجود داشته باشد. علامت بحران داستان‌ها در پست مدرن، پراکندگی عناصر زبانی است. هیچ فرازبان جهانی در کار نیست، چرا که بازی‌های زبانی مختلف با ظرفیت‌های عملی ویژه‌ای وجود دارند. قرائت لیوتار از ویتگنشتاین، با تأکید بر ماهیت متکثر و بی‌همتای بازی‌های زبانی مشخص می‌شود. در مسابقات زبانی، گفته‌ها نه فقط به عنوان انتقال اطلاعات، که به منزلهٔ يك نوع مبادلهٔ متغیر و ناپایدار بین رقبای ارتباطی مشخص می‌شوند. هر گفته، در حقیقت، يك حركت در بازی‌های زبانی است؛ در این بازی‌ها، صحبت کردن یعنی جنگیدن. پیشرفت دانش به دو شکل قابل تصور است: انجام يك حركت جدید در چارچوب قواعد تعیین شده، و ایجاد قواعد جدید، که خود به معنای ایجاد يك بازی جدید است.

بدین سان، الگوی متضاد زبان، قواعد اجماعی را نقض می کند. چنین تفسیری از زبان و بازی‌های زبانی، فراداستان مشروعیت دهندهٔ علم را زیر سؤال می‌برد. علم، نه تنها نمی تواند بازی‌های زبانی را مشروعیت ببخشد، بلکه از مشروعیت بخشیدن به خودش هم عاجز است. اینجاست که لیوتار به مسألهٔ «مشروعیت دانش» بازمی گردد و اظهار می دارد که در عصر پست‌مدرن، مشروعیت دانش برحسب «عملکرد» آن تعیین می گردد. به علاوه، علم، زیر سلطهٔ بازی دیگری رفته است که «فناوری» نامیده می‌شود. هدف فناوری، حقیقت‌یابی نیست، بلکه عملکرد بهینه است، و معیارهای آن، نه حقیقت یا عدالت، بلکه به حداقل رساندن درون‌دادها و به حداکثر رساندن برون‌دادها است. پژوهش و پیشرفت در دانش، برحسب عملکرد یا کارآیی سنجیده می‌شود.

فوکو، با نظریهٔ روشنگری، مبنی بر این که از راه پیشرفت عقل، انسان‌ها نیز بهبود می‌یابند، مخالف است؛ زیرا شکلی را که عقل به خود گرفته است، قبول ندارد. وی عقل غربی را مورد حمله قرار می‌دهد.

با این حال، فوکو معتقد است که عقل، هیچ شکل جهانی‌ای ندارد. در عوض، عقول متکثر و همچنین نظریه‌های متعددی در ارتباط با مسائل ویژهٔ محلی می توانند وجود داشته باشند. اگرهیچ فراداستانی در کار نیست، پس، نقش خردمندان هم باید ویژه و محلی بشود.

فوکو بر این عقیده است که از جهتی، این متخصصان علوم انسانی هستند که انسان مدرن را

می‌سازند. بدین ترتیب، انسان‌ها وضعیت طبیعی پیدا می‌کنند، و از لحاظ سیاسی، مقهور و سلطه‌پذیر می‌شوند.

به نظر دریدا، ساختارزدایی، با زیر سؤال بردن این فرض نسبتاً مقبول آغاز می‌شود که فلسفه، به‌ویژه نسبت به ادبیات، یك حقیقت برتر است. ساختارزدایی، منکر این مطلب است که فلسفه، دسترسی ویژه‌ای به حقیقت دارد، در حالی که مثلاً ادبیات از این دسترسی برخوردار نیست.

هرمنوتیك، پا را از بنیادگرایی معرفت‌شناسی کانتی فراتر می‌گذارد و ادعا می‌کند که هر نوع فهمی، مشتمل بر یك تفسیر است. ساختارزدایی، مدعی است که هر نظام فکری، مبتنی بر یك سلسله تضادها است. بنابراین، هر قرائتی، مشتمل بر قرائت‌های متعدد و متضادی است. پس متون، نه یك چیز خاص، که چیزهای مختلفی می‌گویند؛ چیزهایی که برخی از آنها ممکن است با منویات نویسنده هم تعارض داشته باشند. بدین ترتیب، رابطهٔ سنتی بین متن و معنا گسسته می‌شود و ساختارزدایی دریدا نشان می‌دهد که متن می‌تواند داستانی جدید و متفاوت را بازگو کند.

در عین حال، بین دیدگاه دریدا با هرمنوتیك، تفاوت‌هایی هم وجود دارد. قرائت انتقادی وی از متون، برای نشان دادن تضادهایی طراحی شده بود که انسجام ظاهری متون و نظام‌های فلسفی را تضعیف می‌کنند.

دریدا، همصدا با فوکو و لیوتار، متافیزیك سنتی فلسفهٔ غرب را خاتمه یافته تلقی می‌کند. وی بیشتر بر حواشی و اطراف فلسفه، یعنی، استعاره و معانی و بیان، تأکید می‌ورزد تا جنبه‌های منطقی و معرفت شناختی آن. او نیز مانند فوکو، بر انسان‌گرایی، که محور پدیدارشناسی، هستی‌گرایی، و برخی از شکل‌های مارکس‌گرایی است، حمله می‌برد.

انتقاد فوکو از علوم انسانی، باعث جلب توجه به این مطلب گردید که تعلیم و تربیت، چگونه افراد را شکل می‌دهد و آنها را از طریق کاربرد قدرت و دانش به صورت طبیعی درمی‌آورد. این مطلب، حاوی مدلولات مهمی برای مسائل مربوط به جنسیت و تعلیم و تربیت است. فوکو از اندیشهٔ شخص اخلاقاً مستقل و همچنین، نقش متخصصان تربیتی در شکل دادن به هویت انسان‌ها صریحاً انتقاد می‌کند. وی به جای اتخاذ موضع لیبرالی سنتی نسبت به مسأله کنترل اجتماعی، و همچنین کنترل دانش از طریق مباحث مربوط به اقتدار، به کاربرد قدرت در تعلیم و تربیت توجه می‌کند. فوکو، مبنایی را برای تحلیل روابط میان قدرت و حقیقت در گفت‌وگوی تربیتی فراهم می‌آورد.

انتقاد لیوتار، علوم طبیعی را هم دربرمی‌گیرد. دیدگاه وی دربارهٔ دانش و مشروعیت متغیر

آن، حاوی مدلولات مهمی برای تعلیم و تربیت است، زیرا موجب تغییر راه‌های اکتساب، ذخیره‌سازی، تشخیص، و طبقه‌بندی یادگیری می‌شود. یادگیری به سوی تولید دانشی که باید فروخته شود، جهت‌گیری خواهد شد، و جایگاه معلم و شاگرد به صورت عرضه‌کننده و مصرف‌کنندهٔ کالای دانش درمی‌آید. دانش، دیگر مقولهٔ ذاتاً مطلوبی نیست. بر مبنای انتقادات لیوتار، نظریه‌پردازان به تشخیص فراداستان‌های اصلی در تعلیم و تربیت خواهند پرداخت.

دریدا با تأکید بر ادبیات، استعاره، معانی و بیان، به جای منطق و متافیزیك، سؤالات مهمی را دربارهٔ برنامهٔ درسی و اولویت‌های آن مطرح می‌سازد.

لیوتار، فوکو، و دریدا در این جهت با یکدیگر موافق‌اند که بر کثرت عقل، زوال نظریه‌های بزرگ، و عقلانیت فن مدارانه تأکید می‌ورزند. یکی از نتایج پیشرفت عقلانیت فن مدارانه، بحران ارزش‌ها بوده است. محافظه‌کاران، کوشیده‌اند تا بار دیگر ارزش‌های سنتی را در تعلیم و تربیت احیا کنند. آنان، پست مدرنیسم را عامل بروز این بحران می‌دانند. با این حال، پست مدرنیسم فقط ادعا می‌کند که ارزش‌ها را نمی‌توان به واسطهٔ فراداستان‌ها مشروعیت بخشید، نه این که به هیچ ارزشی نباید پایبند شد.



درپایان این قسمت، نظری می‌افکنیم به وضعیت فلسفهٔ تعلیم و تربیت در اواخر قرن بیستم. به طور کلی، می‌توان گفت که فلسفهٔ تعلیم و تربیت، در اواخر قرن بیستم، با مجموعه‌ای از دیدگاه‌ها و رویکردها مشخص می‌شود و به نظر برخی، در آخرین دههٔ قرن بیستم، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به سختی می‌تواند هدف متمایز و برنامهٔ کاری مشخصی داشته باشد؛ چیزی که رابین بارو آن را «التقاط گرایی» نامیده است. برای روشن‌تر شدن این مطلب، به نظر کامبلیس توجه کنید:

در دههٔ پایانی قرن بیستم، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به سختی می‌تواند شبیه رشته‌ای با هدف متمایز و برنامهٔ کاری مشخصی باشد، بلکه به یك حوزهٔ مطالعاتی می‌ماند که با طرح‌های تحقیقاتی و تفسیری‌اش تشخیص داده می‌شود. از یك نظر، ورود فلسفهٔ تحلیلی، هستی‌گرایی، و پدیدارشناسی به فلسفهٔ تعلیم و تربیت، نمایانگر پربار بودن موضوعات پژوهشی است.[1]

رابین بارو هم نظری شبیه نظر کامبلیس دارد:

---

1. Chamblis, J.J. (1996), *A History of Philosophy of Education*. P. 472.

شرایط سال‌های ۱۹۹۰ پیچیده و تا حدی مناسب است. فیلسوفان با مجموعه‌ای از رویکردها و در مجموعه‌ای از زمینه‌ها کار می‌کنند، و این رشته [فلسفهٔ تعلیم و تربیت]، با نوعی التقاط‌گرایی مشخص می‌شود که احتمالاً در دوره‌های قبل نظیر نداشته است، فیلسوفان تعلیم و تربیت، به واسطهٔ کار کردن با فلسفهٔ انگلیسی ـ آمریکایی، مکتب‌های فکری غیربریتانیایی، و کار دانشمندان اجتماعی، محققان تربیتی، و سیاستگذاران، برانگیخته می‌شوند.[1]

۳ـ طرحی برای تأسیس فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی

با وجود گذشت بیش از چهار دهه از تدریس درس فلسفهٔ تعلیم و تربیت در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران، و تأسیس و راه‌اندازی دوره‌های تخصصی کارشناسی ارشد و دکترای رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت در سال‌های اخیر، هنوز در این زمینه، مسائل و مشکلات مهمی وجود دارد که نیازمند رسیدگی و تجدیدنظر اساسی است.

مهم‌ترین مسأله در این حوزهٔ تخصصی، مسألهٔ عدم تناسب و ناکارآمدی محتوا است. متون آموزشی این رشته در کشور ما، با وجود امکان بهره‌گیری از میراث غنی و پربار فلسفهٔ اسلامی ـ ایرانی، عمدتاً ترجمهٔ منابع غربی‌اند، حتی اگر در قالب تألیف، چاپ و منتشر شده باشند. بسیاری از استادان و مدرسان درس فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به دلیل پیمودن این مسیر در تحصیلات دانشگاهی خود، از یک سو، و عدم شناخت عمیق، کارشناسانه، و تخصصی مبانی فلسفهٔ اسلامی ـ ایرانی، از سوی دیگر، همان روند را می‌پیمایند، و مثل اسلاف و پیشینیان عمل می‌کنند، و معلوم است که «حکم الامثال فیما یجوز و فیما لایجوز واحد»!

به اعتقاد ما راه برون‌رفت از این بن‌بست و این «دور مصرح»، بازگشت به ذخایر و منابع بکر و بدیع فرهنگی خودمان است. انجام تحقیقات منظم و روشمند به منظور برقراری پیوند میان مبانی فلسفهٔ اسلامی[2] و عناصر و مؤلفه‌های اساسی در قلمرو تعلیم و تربیت، یعنی هدف‌ها،

---

1. Barrow, R. (1994). *Philosophy of Education: Historical Overview*. In The International Encyclopedia of Education, P. 4455.

۲. به نظر نگارنده، فراتر از مبانی سه گانهٔ معروف فلسفی، یعنی وجودشناسی، معرفت‌شناسی، و ارزش‌شناسی، در منابع فلسفهٔ تعلیم و تربیت غرب، فلسفهٔ اسلامی، حاوی چهار مبنای دیگر نیز هست: خداشناسی، جهان‌شناسی،

←

برنامه‌ها، و روش‌ها، (که در جمع‌بندی نهایی، در قالب اصول تربیتی ناظر بر این سه مؤلفه شکل می‌گیرند)[۱] و در نتیجه، تأسیس دانشی نوین به نام «فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی»، با وجود تعسرات و موانع پیش رو، وظیفهٔ اصحاب اندیشمند و دلسوز این حوزهٔ معرفتی است، که «المیسور لایسقط بالمعسور.»

در این مجال اندك، نمی‌توانیم «طابق النعل بالنعل»، به تبیین و معرفی دیدگاه‌های خاص خود در باب «فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی» بپردازیم، در عین حال و ضمن پرهیز از «ایجاز مخل» به چند نکته اساسی در این زمینه اشاره می‌کنیم:

۱ـ در جمع‌بندی کلی، می‌توان در سه سطح از مفهوم یا ماهیت فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی سخن گفت: «سطح پیش استنتاجی»، «سطح استنتاجی»، و «سطح پس استنتاجی.»

فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی در سطح پیش استنتاجی، چیزی جز بازیافت، گردآوری، تنظیم، و تدوین دیدگاه‌هایی که فیلسوفان اسلامی ـ اعم از متقدم و متأخر ـ در باب تعلیم و تربیت مطرح کرده‌اند، نیست. فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی در این سطح، ملازمه‌ای با خلق و ابداع

←

روان‌شناسی فلسفی (انسان‌شناسی) و معادشناسی. اینجانب در مقاله‌ای با عنوان: «مبانی معرفت‌شناختی تعلیم و تربیت اسلامی، با تأکید بر حکمت متعالیهٔ صدرایی» که در فصلنامهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی (شماره ۳، بهار ۸۵) به چاپ رسیده، به تفصیل در باب مبانی معرفت‌شناختی فلسفهٔ اسلامی سخن گفته، آنها را در قالب هفت مبنا، یعنی «بداهت مفهومی یا تصوری شناخت»، «بداهت مصداقی یا تصدیقی شناخت»، «قوا یا ابزارهای شناخت»، «اقسام شناخت»، «تجرد شناخت»، «مراتب شناخت»، و «ابداعی بودن شناخت» معرفی و تحلیل کرده‌ام.

۱. به اعتقاد ما، اصول تعلیم و تربیت، عبارت‌اند از: «مفاهیم یا گزاره‌های کلی انشایی که معیار و راهنمای اعمال تربیتی‌اند.» برای آشنایی بیشتر، ر.ك. جزوهٔ درسی اینجانب، با عنوان: «تعلیم و تربیت اسلامی» (تحلیل و واکاوی مؤلفه‌های تعلیم و تربیت اسلامی، با رویکرد رابطه مدار)، ویژهٔ دوره‌های کارشناسی ارشد و دکترا، دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی، فروردین ماه ۸۶.

به علاوه، آذرماه ۸۵، در سخنرانی خود به مناسبت هفتهٔ پژوهش با عنوان «مبانی معرفت‌شناختی و اصول تربیتی فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی بر اساس فلسفهٔ صدرایی» که در دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامهٔ طباطبایی انجام شد. برخی از اصول تربیتی استنتاجی و استنباطی خویش را به این ترتیب ارائه نمودم: «اصل آموزش‌های نظری منتهی به بداهت علمی»، و «اصل تقویت شهود فطری نسبت به کاشفیت علم»، (مستنتج از «مبنای بداهت مفهومی شناخت»)، «اصل تقویت شهود فطری نسبت به انّیّت علم» (مستنتج از «مبنای بداهت مصداقی شناخت»)، «اصل تنوع در کاربرد روش‌های آموزشی»، و «اصل اعتدال در کاربرد روش‌های آموزشی» (مستنتج از «مبنای ابزارهای چهارگانهٔ شناخت»)، و مانند آن. این سخنرانی، در قالب، مجموعهٔ سخنرانی‌های ارائه شده در هفتهٔ پژوهش سال گذشته، در دست چاپ است. خوانندهٔ محترم می‌تواند برای مطالعهٔ کامل آنها به این مجموعه مراجعه نماید.

ندارد، جز در حد بازگفتی تازه و هنرمندانه از آنچه قبلاً خلق کرده است. فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی در این سطح، گوهر و هویتی تاریخی دارد و ناظر به ارائهٔ مجدد و تنسیق و تألیف امروزین دیدگاه‌های تربیتی فیلسوفان اسلامی است.

فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی در سطح استنتاجی، کوشش منظم، منطقی، و ضابطه‌مند فیلسوف تعلیم و تربیت برای استکشاف و استنتاج دیدگاه تربیتی فیلسوفان اسلامی است.

و سرانجام، فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی در سطح پس‌استنتاجی، یعنی خلق و ابداع مبانی فلسفی نوین اسلامی از یک سو، و خلق و ابداع اندیشه‌ها و دیدگاه‌های تربیتی متناسب با آنها، از سوی دیگر.

۲ـ فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی با دو رویکرد قابل تأمل و بررسی است: فلسفهٔ تعلیم و تربیت، که متصف به صفت «اسلامی» است، و «فلسفهٔ» مضاف به تعلیم و تربیت اسلامی. رویکرد دوم، تخصصی‌تر و ـ به یک معنا ـ فلسفی‌تر، یعنی استدلالی‌تر و تعقلی‌تر، از رویکرد اول است. این دو رویکرد، با این دو عبارت انگلیسی، به خوبی از یکدیگر تفکیک می‌شوند:

1- Islamic philosophy of education

2- philosophy of Islamic education

و رویکرد برگزیدهٔ ما، همین رویکرد دوم است.

۳ـ فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی، مطابق رویکرد دوم، یکی از علوم فلسفی یا فلسفه‌های مضاف («philosophies of...») است که با روش تعقلی، یا برهانی و استدلالی، به تحلیل و تبیین و اثبات مبادی تصوری و تصدیقی تعلیم و تربیت اسلامی می‌پردازد. به دیگر سخن، در این قلمرو معرفتی، از ادله‌ای بحث می‌شود که واسطهٔ در اثبات محمول‌ها برای موضوع‌ها در گزاره‌های تعلیم و تربیت اسلامی‌اند. و به عبارت جامع‌تر، فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی، تحلیل و تبیین عقلانی و برهانی مبانی فلسفی تعلیم و تربیت اسلامی است.

۴ـ پژوهش در فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی، مطابق رویکرد دوم، از دو طریق امکان‌پذیر است: طریق لمّی، و طریق انّی. پژوهش لمّی، از مبانی فلسفهٔ اسلامی آغاز و به تعلیم و تربیت اسلامی دامن می‌گسترد. پژوهش نام برده، در سه سطح طولی پیش گفته، یعنی «پیش‌استنتاجی»، «استنتاجی»، و «پس‌استنتاجی» یا «بازیافت»، «استکشاف»، و «خلق»، قابل تصور و تحقق است. اما پژوهش انّی، پژوهشی است که با رویکرد ثبوتی ـ و نه اثباتی ـ از مفاهیم و گزاره‌های موجود و محقَق تعلیم و تربیت اسلامی شروع می‌کند و می‌کوشد تا با جست‌وجو در لابلای متون و منابع

فلسفهٔ اسلامی، بنیان فلسفی مطابق باآنها را بازیابی، کشف، و یا خلق نماید.

در این زمینه، نکته‌های دیگری نیز وجود دارد که معرفی و شرح و بسط آنها مجالی واسع می‌طلبد و پرداختن به آنها مناسب این حال و مقام نیست.

صاحب این قلم، به لطف پروردگار سبحان، عزم خود را جزم کرده است تا در این شرایط خاص زمانی که با پیام راه‌گشای رهبر بصیر و فرزانهٔ انقلاب، آهنگ خوش نهضت تولید علم و جنبش نرم‌افزاری در فضای جامعهٔ اسلامی ما طنین افکن شده است و استادان و فرهیختگان متعهد این مرزوبوم نیك دریافته‌اند که پیروی نابخردانه و تقلید چشم و گوش بسته از فرهنگ و اندیشه و دانش غربیان، سرانجامی جز انحطاط و سرخوردگی و عقب‌ماندگی ندارد، تمام تلاش و توان خویش را در راه تأسیس و پی‌ریزی دانش نوین «فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی» به کار اندازد و در این راه پرمشقت، البته نیازمند امدادهای ملکی و ملکوتی حضرت حق ـ جل شأنه ـ و راهنمایی و ارشاد اصحاب علم و معرفت است. در این راستا، از یکی دو سال پیش به این سو، تحقیقات دامنه‌داری را برای نظریه‌پردازی در «فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی، براساس حکمت صدرایی» آغاز نموده است که نتایج آنها را به تدریج ارائه خواهد کرد.

تولید و تأسیس چنین دانشی، افزون بر لزوم در اختیار داشتن روش‌شناسی پژوهشی مناسب و کارآمد، مستلزم آگاهی عمیق و جامع از مبانی فلسفهٔ اسلامی است، و پای نهادن در وادی پرفرازونشیب و راه پرپیچ و خم فلسفهٔ اسلامی، جز با زانوی تلمذ زدن و استخوان شاگردی نرم کردن در محضر استادان و راهنمایان مجرب و کارآزمودهٔ این طریق، قرین توفیق نخواهد شد.

به کوی عشق منه بی‌دلیل راه قدم　　　که من به خویش نمودم صد اهتمام و نشد

هرچند برخی در سال‌های اخیر کوشیده‌اند تا فلسفهٔ تعلیم و تربیت را بر فلسفهٔ اسلامی پی افکنند، اما بزرگ‌ترین نقطه ضعف آنها همین عدم احاطهٔ بر هزاران هزار نکته و لطیفهٔ آشکار و پنهان و بلکه پنهان‌تر ز موی فلسفهٔ اسلامی است. این احاطه و اشراف جز با صبر و تحمل و اندك اندك آموختن و پرهیز از عجله و شتابزدگی و تدرس و تلمذ در محضر استادان خبره و شایسته حاصل نمی‌شود. درست به همین دلیل است که فیلسوف کم‌نظیر و نامدار ایرانی، جناب شیخ‌الرئیس ابن‌سینا در پایان آخرین نمط کتاب وزین «الاشارات و التنبیهات»، ذیل عنوان «خاتمة و وصیة» شروط مورد نظر خویش برای فلسفه آموزی را این گونه برمی‌شمرد:

ایها الأخ انی قد مخضت لك فی هذه الاشارات عن زبدة الحق، و ألقمتك قفیّ الحکم فی لطائف الکلم، فصنه عن الجاهلین و المبتذلین و من لم یرزق الفطنة الوقادة و الدربة والعادة، و

کان صغاه مع الغاغة، لو کان من ملحدة هؤلاء الفلاسفه و من همجهم، فان وجدت من تثق سریرته و استقامة سیرته و بتوقفه عما یتسرع الیه الوسواس و بنظره الی الحق بعین الرضا والصدق فآته مایسئلك منه مدرجاً مجزءاً مفرقاً تستفرس مما تسلفه لما تستقبله. [۱]

همان گونه که ملاحظه می‌شود، فیلسوف جلیل‌القدر ما، علاوه بر شروطی مانند تیزهوشی، پاك سریرتی، سیرهٔ مستقیم و منظم، با صدق و صفا به حق نظر کردن، عدم پیروی از وسوسه، و خودداری از آموزش فلسفه به افراد فاقد شرایط، که برای فلسفه آموزی برمی‌شمرد، از «آموختن تدریجی» نیز سخن می گوید.

مطالعهٔ چند یا چندین و چند کتاب در فلسفهٔ اسلامی، و اتکاء و استناد به منابع دست دوم و سوم، آن هم بدون فراگیری گام به گام و تدریجی این دانش حکمی و برهانی در محضر کارشناسان و فرهیختگان خبرهٔ این فن، و سپس، داعیه‌دار این پهنهٔ پهناور شدن و شتابزده و بی محابا در این وادی پر فراز و نشیب تاختن، حاصلی جز فرو غلتیدن در دام توهم و خیال و پندار و یا دست کم، گرفتار آمدن در ورطهٔ سطحی نگری، پراکنده گویی، و فضل نمایی نخواهد داشت: «کسراب بقیعة یحسبه الظمآن ماء.»

و کلّ یدّعی وصلاً بلیلا ولیلا لاتقرّ لهم بذاکا

۴ـ معرفی اجمالی کتاب حاضر

۱ـ کتاب حاضر، از سه بخش و سی‌وچهار فصل تشکیل می‌شود. باتوجه به این که این فصل‌ها، از کتاب‌ها و مجله‌های گوناگون گرد آمدند، لازم بود به گونه‌ای سامان و سازمان گیرند که هم ذهن و اندیشهٔ خواننده را نظمی فراخور بخشند، هم دست او را در انتخاب مطالب مورد علاقه‌اش باز گذارند، این بود که کتاب در قالب سه بخش، یعنی «ماهیت فلسفهٔ تعلیم و تربیت در جهان غرب»، «تاریخ فلسفهٔ تعلیم و تربیت در جهان غرب»، و «رویکردهای فلسفهٔ تعلیم و تربیت در جهان غرب»، تنظیم و تدوین گردید.

۲ـ فیلسوفان و منطقیان بزرگ ما از دیرباز در آثار وزین فلسفی و منطقی خود به این حقیقت مسلم و مبرهن اشاره کرده‌اند که مسائل اساسی علوم بشری، به ترتیب در سه مسأله خلاصه می‌شوند: «چیستی شناسی»، «هستی شناسی»، و «چرایی شناسی». حکیم برجسته و نامور ایرانی قرن دوازدهم هجری، حاج ملا هادی سبزواری ـ که با نبوغ و قریحه درخشان خود

---

۱. ابن سینا، الشیخ ابی علی حسین بن عبدالله، الاشارات و التنبیهات، ج ۳، نشر البلاغة، قم: ۱۳۷۵، ص ۴۱۹.

توانسته است کل منطقه و فلسفه را به نظم بکشد و خود نیز در کتاب «شرح *المنظومه*» به شرح و بسط آن بپردازد ـ این اصل مهم را در یك بیت معرفی کرده است:

اسّ المطالب ثلاثة علم ‌‌‌‌‌‌‌‌‌‌‌‌‌‌‌‌‌‌‌‌‌‌‌‌‌‌‌ مطلب ما مطلب هل مطلب لم[1]

مطلب ما، مطلب هل، و مطلب لم، به ترتیب ناظر به چیستی شناسی، هستی شناسی، و چرایی شناسی است. روشن است که تا ماهیت یا چیستی چیزی روشن نباشد، نوبت به بررسی بودو نبود آن نمی‌رسد. ما نیز از همین ضابطه پیروی کردیم و عنوان بخش اول را ـ که طولانی ترین بخش نیز هست ـ «ماهیت فلسفهٔ تعلیم و تربیت در جهان غرب» قرار دادیم.

۳ـ هرچند بسیار دقت کرده‌ایم که هر فصلی در بخش خاص خود قرار گیرد، اما احتمال تداخل و همپوشی را هم انکار نمی کنیم. به این معنا که ممکن است فصلی ـ برای مثال ـ در بخش «تاریخ» یا «رویکردها» آمده باشد، اما دیدگاهی هم در باب «ماهیت» داشته باشد، اما باتوجه به تلاش وافری که برای تفکیك موضوعی و بخشی انجام شده، پیش‌بینی می کنیم محصول کار، خرسند کننده و رضایت‌بخش باشد.

افزون بر این، بیشتر فصول اختصاص یافتهٔ به بخش اول (۱۵ فصل از ۲۱ فصل) برگرفته از کتاب: «What is Philosophy of Education?»، گردآورده و ویراستهٔ Christopher J.Lucas و به لحاظ ترتیب فصل‌ها، تابع همان ترتیبی است که وی در این کتاب، گزینش و مراعات کرده است.

۴ـ انتخاب و درج دو واژهٔ «بازشناسی» و «نقادی»، در عنوان کتاب، حکمتی داشته، و

---

۱. السبزواری، الحاج ملاهادی، شرح المنظومة، منشورات مکتبة العلامة، قم: ۱۳۶۹، ص ۳۲.

هیچ گاه فراموش نمی کنم که استاد بسیار عزیز و ارجمندم، حکیم، عارف، فقیه، و اصولی جلیل‌القدر، حضرت آیت‌الله سید رضی شیرازی، هرگاه در محضر مبارکشان سخن از «منظومه» حاجی سبزواری به میان می آمد، می‌فرمودند: «منظومه، کتاب مختصر، جامع، اما کم‌نظیری در فلسفه است. این کتاب، جامع طبیعیات، الاهیات، و اخلاقیات است. جامع میان فلسفهٔ مشاء، فلسفهٔ اشراق، حکمت متعالیه، و نظرات خاص حاجی است.»

لازم به ذکر است که این نگارنده، به فضل پروردگار سبحان، ۱۲ سال متون تخصصی فلسفهٔ اسلامی را در محضر شریف ایشان فراگرفتم؛ شش سال (از ابتدای ۱۳۷۳ تا پایان ۱۳۷۸) «شرح المنظومهٔ» سبزواری، حدود پنج سال (از ابتدای ۱۳۷۹ تا اواسط ۱۳۸۳) «الشواهد الربوبیهٔ» ملاصدرا، و یك سال (از اواسط ۱۳۸۳ تا اواسط ۱۳۸۴) نمط سوم کتاب «الاشارات و التنبیهات» ابن سینا. «و ما توفیقی الا بالله العلی العظیم.»

به علاوه، سال‌ها است درمحضرشان به تلمذ و تدرس خارج فقه و اصول اشتغال دارم که هنوز هم ادامه دارد. برای ایشان ـ که بعد از حضرت علامهٔ والد، بیشترین حقّ استادی را بر گردن این شاگرد کوچك خود دارند ـ طول عمر با برکت و عزت و سلامت مسألت دارم.

بیهوده و عبث و دلبخواهی نبوده است. «بازشناسی»، این پیام را به خوانندهٔ هوشمند منتقل می کند که فلسفهٔ تعلیم و تربیت غرب، نیازمند بازشناسی و بازبینی دقیق، واقع‌بینانه، و منطقی است و هر چند در این قلمرو تخصصی، کتاب‌های ارزنده‌ای تألیف یا ترجمه شده، اما کفایت نمی کند. به‌عبارت روشن تر، حاوی این پیام است که گاه برداشت‌ها و استنباط ها مطابق واقع نیست. این برداشت‌ها و استنباط‌ها طیف وسیعی را در بر می گیرند؛ از خوش‌بینانه‌ترین و دل‌شیفته‌ترین موارد تا بدبینانه‌ترین و دل‌چرکین‌ترین نمونه‌ها. اما ما پیرو تعالیم الاهی و وحیانی اسلامیم. همان دین و آیینی که دین را «نتیجهٔ عقل»[1]، و عقل را «نخستین رکن از ارکان هفت گانهٔ اسلام»[2] می داند و در باب نسبت عقل و شرع می‌فرماید:

العقل شرع من داخل، والشرع عقل من خارج.[3]

عقل، شرع درونی و شرع، عقل بیرونی است.

و با این نگاه خاص و ممتاز به عقل و تعقل است که استماع کنندگان و گوش فرادهندگان و محققان آرا و اقوال گونه‌گون و در نتیجه، برگزینندگان بهترین و نیکوترین اندیشه‌ها و دیدگاه‌ها را بشارت می‌دهد.[4]

علم، طعام معنوی و باطنی است، و اگر قرآن می‌فرماید: فلینظر الانسان الی طعامه (عبس، ۲۴) لفظ طعام، اطلاق دارد؛ هم طعام مادی را شامل می‌شود، هم طعام معنوی را پوشش می‌دهد، پس مستلزم نظر و دقت و بازبینی و بازشناسی است.

و «نقادی»، پیامی مهم‌تر و حساس‌تر را القا می‌نماید. نقادی، یعنی غث و سمین کردن، و حق و درست و صواب را از باطل و نادرست و خطا تشخیص دادن. گنجاندن این واژه در عنوان کتاب، موضع فکری گردآورنده و مترجم اثر را بیان می‌دارد و نشان می‌دهد که مقصود و مقصد وی، فقط گردآوری و ترجمه و معرفی اندیشه‌های تربیتی فیلسوفان تربیتی غربی نبوده، بلکه یافت و کشف و شناسایی نقطه ضعف‌ها و کاستی‌ها نیز بوده است. در این زمینه نیز ما تابع وحی‌ایم که فرمان می‌دهد: «حق را از اهل باطل بگیرید، اما باطل را از اهل حق مستانید،و نقدکنندگان

---

۱. الادب والدین نتیجة العقل (ناظم‌زاده قمی، سیداصغر، جلوه‌های حکمت، ص ۴۱۲)

۲. قال کمیل بن زیاد: سألت امیر المؤمنین(ع) عن قواعد الاسلام ماهی؟ فقال: قواعدالاسلام سبعة: فأولها العقل... (الحرانی، ابومحمد الحسن، تحف العقول عن آل الرسول(ص)، ص ۱۹۶)

۳. الطریحی، فخر الدین، مجمع البحرین، الربعان الثالث و الاخیر، ص ۲۲۴.

۴. فبشر عبادالذین یستمعون القول فیتبعون احسنه (الزمر، ۱۷ و ۱۸)

سخن باشید:

خذالحق من اهل الباطل، ولا تأخذ الباطل من اهل الحق، کونوا نقاد الکلام[۱].

این بازشناسی و نقادی را به خواننده خردمند کتاب واگذار می کنیم و خود نیز در جایگاه یکی از خوانندگان، همین طریق را خواهیم پیمود.

۵ - تشکر و قدردانی

در پایان، به مصداق «من لم یشکر المخلوق لم یشکر الخالق»، لازم می دانم از همه استادان فرهیخته، دانشجویان ارجمند، و دست اندرکاران محترم انتشارات مؤسسهٔ اطلاعات، که هر کدام به نوعی مرا در پدیدآوردن این اثر یاری رساندند، تشکر و قدرشناسی کنم و از درگاه پروردگار سبحان برای همهٔ آنان، توفیقات روزافزون مسألت نمایم. تذکرات و ارشادات اصلاحی اصحاب علم و نظر، هدیه‌ای ارجمند و گنجینه‌ای شایگان است که به دیدهٔ منت پذیرا خواهیم بود.

اللهم ثبتنی علی دینك ما احییتنی، ولا تزغ قلبی بعد اذهدیتنی، و هب لی من لدنك رحمة، انك انت الوهاب.

تهران، دانشگاه علامهٔ طباطبایی
دانشکدهٔ روان شناسی و علوم تربیتی
شهریور ۱۳۸۶
سعید بهشتی

---

۱. مطهری، مرتضی، تعلیم و تربیت در اسلام، تهران، انتشارات صدرا، ص ۴۳.

بخش اول

ماهیت فلسفهٔ تعلیم و تربیت در جهان غرب

فصل اول

ماهیت متمایز رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت[1]

انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت امریکا

ما میان رشته‌ها یا روش‌های پژوهشی از قبیل روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، مدیریت، مهندسی، و فلسفه، و کسانی که این رشته‌ها را به کار می‌برند، تمایز قائل هستیم. در بحث حاضر، توجه ما معطوف به رشته‌هایی است که افراد به کار می‌برند، نه افرادی که این رشته‌ها را به کار می‌برند.

این که فلسفهٔ تعلیم و تربیت، چه باید باشد و چه باید بکند، موضوعی است کاملاً مورد بحث و اختلاف، به‌طوری که موجب طرح پاسخ‌های مختلف از سوی دیدگاه‌های فلسفی مختلف گردیده است. بنابراین،در این نوشتار، فقط سعی شده است تا ویژگی‌های اساسی، عمومی، یا کم‌ترین ویژگی‌های رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت ـ که این پاسخ‌ها و دیدگاه‌های مختلف در قلمرو آن دیده می‌شوند ـ ترسیم گردد.

الف: فلسفه‌های گوناگون ـ از قبیل فلسفهٔ تعلیم و تربیت، فلسفهٔ هنر، فلسفهٔ علم، فلسفهٔ سیاست، فلسفهٔ دین، و فلسفهٔ تاریخ ـ دارای سه خصوصیت مشترک هستند که موجب تمایز آن‌ها از دیگر رشته‌ها می گردد:

---

1. American Philosophy of Education Society. (1954). *The Distinctive Nature of the Discipline of the Philosophy of Education.* In Christopher J. Lucas. What is Philosophy of Education? U.S.A.: Macmillan. PP. 111-113.

۱ـ ابزارهای نظری منحصر به فرد، که شامل فرضیه‌ها، مفاهیم، و مقولات (مانند معنا، حقیقت، ارزش، و روش) است.

۲ـ به کار بردن این ابزارها در بررسی موازین، فروض، و یا ادله‌ای که ارزیابی‌ها، داوری‌ها، و گزینش‌ها را راهنمایی می کنند.

۳ـ آشنایی محققانه با رویدادها، اعمال، شرایط، و اندیشه‌های مرتبط با رشته‌ای که از فلسفهٔ آن بحث می‌شود (ازقبیل تعلیم و تربیت، هنر، سیاست، علم یا دین).

هنگامی که این بررسی انتقادی بر روی موازین و ابزارهای نظری فلسفه‌های مختلف انجام شود، فلسفه‌ای به وجود می آید که *فلسفهٔ محض*[1] یا *فلسفهٔ عمومی*[2] یا *فلسفهٔ فلسفه* نامیده می‌شود.

پس می‌توان فلسفهٔ تعلیم و تربیت، فلسفهٔ هنر، فلسفهٔ علم، فلسفهٔ دین، و فلسفهٔ تاریخ را به‌عنوان رشته‌های فلسفی متمایزی در نظر گرفت. همهٔ این‌ها فلسفه هستند، زیرا انواع ابزارها یا مهارت‌های نظری را به کار می‌گیرند. هر کدام از آن‌ها فلسفهٔ متمایزی است، زیرا به کاوش نظری یا بررسی عقلانی در باب حیطه، موضوع، مسأله یا فعالیت خاص مربوط به خود می‌پردازد. به‌علاوه، کاوش نظری یا بررسی عقلانیِ فلسفه‌ای مانند فلسفهٔ تعلیم و تربیت یا فلسفهٔ هنر، ممکن است مفاهیم و اندیشه‌هایی را پدید آورد که موجب تغییر در بررسی عقلانیِ فلسفهٔ دیگری مانند فلسفهٔ تاریخ یا حتی فلسفهٔ «محض» گردد.

می‌توان از راه مقایسه یا مقابله، اختلافات موجود در میان فلسفه‌ها را مشخص نمود. برخی واژه‌های *واقع‌گرایی*[3]، *ایده‌گرایی*[4] و *تجربه‌گرایی*[5] را برای نشان دادن این اختلافات به‌کار برده‌اند. با نام‌گذاری دیدگاه‌ها یا «خانواده‌های» فلسفی، مرزبندی دقیق‌تری میان فلسفه‌ها به وجود آمده است، مثلاً، هنگامی که عناوین *واقع‌گرایی حسی*[6]، *واقع‌گرایی مادی*[7]، و *واقع‌گرایی کلاسیک*[8] در قلمرو فلسفهٔ واقع‌گرایی به‌کار می‌رود، چنین مرزبندی‌هایی به‌وجود می‌آید. در قلمرو ایده‌گرایی و تجربه‌گرایی نیز می‌توان چنین مرزهایی را ترسیم کرد؛ مثلاً،

---

1. pure philosophy
2. general philosophy
3. realism
4. idealism
5. experimentalism
6. sense-realism
7. material realism
8. classical realism

در تجربه‌گرایی، عناوین *تجربه‌گرایی منطقی*[1] و *ابزارگرایی زیستی-اجتماعی*[2] دیده می‌شود. این بدان معنا است که فلسفه‌های تعلیم و تربیت، هنر، علم، تاریخ یا سیاست به وسیلهٔ واژه‌هایی همچون فلسفهٔ ایده‌گرایانه یا واقع‌گرایانهٔ تعلیم و تربیت، هنر، علم، تاریخ یا سیاست، محدود می‌شوند.

ب: اصطلاح *تعلیم و تربیت*، ممکن است برای اشاره به هر کوشش سنجیده‌ای برای پرورش، اصلاح، تغییر، و رشد عمل یا رفتار انسان، یا برای اشاره به فعالیت‌های مدرسه‌ای سازمان یافته به کار رود. در این‌جا برای برقراری توافق و اتفاق‌نظر، معنای دوم را برمی‌گزینیم.

بنابراین، هر کجا تعلیم و تربیت باشد، دو ویژگی یافت می‌شود:

۱ـ ترجیح صریح یا ضمنی رویه‌ها، منابع و هدف‌ها (روش‌ها، ابزارها و مقاصد).

۲ـ کاربرد موازین، رهنمودها یا ادله‌ای که به واسطهٔ آن‌ها رویه‌ها، منابع، و هدف‌ها، معین یا محقق می‌گردند.

معنای این سخن آن است که معلمان، مدیران و دیگر دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، براساس موازین و ادلهٔ صریح یا ضمنی و دقیق یا غیر دقیق، رویه‌ها، منابع، و اهداف مطلوب را برمی‌گزینند. حال اگر مربیان، پیش از انجام این کار، موازین و ادلهٔ مختلف را برای گزینش یا رد رویه‌ها، منابع، و اهداف، تعیین و بررسی کنند، انتخاب دقیقی خواهند داشت.

موازین راهنمای گزینش‌ها و سیاست‌های تربیتی ممکن است با نظریه‌ها و مفاهیم یك دیدگاه فلسفی (از قبیل ایده‌گرایی، واقع‌گرایی یا تجربه‌گرایی) یا ترکیبی از دیدگاه‌های فلسفی توافق داشته باشد. پس برای آن که گزینش‌ها و سیاست‌های تربیتی دارای دقت فلسفی باشند، باید براساس موازین گوناگون فلسفی انتخاب شوند و هر کس این گونه عمل کند در قلمرو رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت کار می‌کند.

به دیگر سخن، هنگامی که ما ۱) به انتخاب و بررسی موازین و فروض راهنمای گزینش‌های تربیتی بپردازیم، و ۲) این بررسی را براساس مفاهیم و مقولات فلسفی انجام دهیم، در قلمرو رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت کار می‌کنیم. این رشته با دیگر رشته‌های تربیتی از قبیل مدیریت آموزشی، روان‌شناسی تربیتی و دانش آموزش و پرورش تفاوت دارد، و البته این بدان معنا نیست که صلاحیت در یکی از این رشته‌ها مانع صلاحیت در رشته‌های دیگر است.

---

1. logical empiricism
2. bio-social instrumentalism

ج: مراحل سه‌گانهٔ تفکر فلسفی که به تعلیم و تربیت اختصاص یافته، باید مورد توجه و امعان نظر قرار گیرد.

می‌توان این مراحل را به عنوان شرایط تدوین «محتوای» رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت در نظر گرفت.

۱ـ *وظیفهٔ توصیفی ـ تحلیلی*[1] فیلسوف تعلیم و تربیت در تعیین (تصریح) موازین راهنمای گزینش‌ها در مؤسسات تربیتی. برقراری ارتباط میان موازین فوق با دیدگاه‌های فلسفی و بررسی این موازین برحسب سازگاری، معنا، انتظارات و روش نیز ممکن است در قلمرو این وظیفه قرار گیرد.

۲ـ *وظیفهٔ نقادی ـ ارزیابی*[2] فیلسوف تعلیم و تربیت در تنظیم و تدوین موازین گوناگونی که به‌وسیلهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت فراهم می‌شود. تعیین معیارهای لازم برای سنجش راه‌های دستیابی به موازین مناسب‌تر یا «معقول‌تر» نیز ممکن است در قلمرو این وظیفه قرار گیرد.

۳ـ *وظیفهٔ کاوش نظری*[3] فیلسوف تعلیم و تربیت در ایجاد یا تدوین موازین جدید برای استفاده در فلسفه، تعلیم و تربیت، و یا رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت.

د: در مؤسساتی که دروسی در فلسفهٔ تعلیم و تربیت دارند، باید امکانات لازم به منظور مطالعهٔ مفاهیم نظری (محتوای) این رشته و کسب مهارت در این زمینه، فراهم گردد. کارکنان آموزشی باید به ابزارها و مهارت‌های نظری مخصوص رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، مجهز و از تعلیمات لازم برخوردار گردند.

اما در مؤسساتی که جایی برای فلسفهٔ تعلیم و تربیت در نظر گرفته نشده، نوعی جهت‌گیری فلسفی در برابر مفاهیم و نظریه‌های آشکار یا «پنهان» در سیاست‌ها (اداری ـ برنامهٔ درسی) و سایر دروس (روان‌شناسی تربیتی، دانش آموزش و پرورش، روش‌های تعلیم و تربیت و اصول تعلیم و تربیت) وجود دارد. گذشته از مواقعی که این امور فلسفی تحت بررسی قرار می‌گیرند، در مواقع دیگر، پذیرش و ترویج آن‌ها از دقت لازم برخوردار نیست.

---

1. descriptive- analytic task
2. critical evaluative task
3. speculative task

فصل دوم

فلسفهٔ تعلیم و تربیت، چگونه می تواند جنبهٔ فلسفی داشته باشد؟[1]

هری اس. برودی

در عصر حاضر، که تسلط بر دو قلمرو مادی و معنوی به شدت مورد تردید قرار گرفته، مشاهدهٔ حوزه‌های عقلانی که مالکیتی نامعلوم و مرزهایی مبهم دارند، موجب شگفتی است. این حوزه‌ها قلمروهای *فلسفه‌های*[2] را تشکیل می دهند (مانند فلسفهٔ حقوق، فلسفهٔ علم، فلسفهٔ تاریخ، و فلسفهٔ تعلیم و تربیت) و در همین قلمروهاست که مفهوم‌ها، نظریه‌ها، و نظام‌ها غالباً برای اولین بار به بستگی وجودیشان دست می‌یابند. این دستیابی به بستگی وجودی معمولاً برای هر دو بخش سهیم [برای مثال، در فلسفهٔ تعلیم و تربیت، بخش سهیم در فلسفه و بخش سهیم در تعلیم و تربیت.م.] مشکل است. اما همچنان که هگل نیز بر این نکته تأکید می‌ورزد، اگر قرار است ماهیت آشکار گردد، پس «فلسفه‌های»، صرفاً به معنای رویارویی مطلوب وجود و ماهیت نیستند، بلکه اصولاً اجتناب ناپذیر و غیر قابل اغماض هستند.

با این حال، منظور از گفتار حاضر، نه تعریف «فلسفه‌های»، که تحقیق و تأمل در باب سؤالی مشخص تر است: فلسفهٔ تعلیم و تربیت، چگونه می تواند جنبهٔ فلسفی داشته باشد؟ و به‌ناچار - هرچند نه به نحو خیلی گسترده - سؤال مکمل دیگری نیز تحت بررسی قرار خواهد

---

1. Broudy S.Harry (1955). *How Philosophical Can Philosophy of Education Be?* In Christopher j. Lucas. What is Philosophy of Education? U.S.A. Macmillan PP. 114-122.
2. "philosophies of "

گرفت: فلسفهٔ تعلیم و تربیت، چگونه می تواند جنبهٔ تربیتی داشته باشد؟ بدیهی است که اگر اعتبار فلسفی یا کارایی تربیتی فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به‌طور بنیادی در معرض شك و تردید قرار نگیرد، طرح این دو سؤال، بی‌مورد خواهد بود.

بنابراین، ابتدا به بررسی این موضوع خواهیم پرداخت که چرا چنین تردیدی وجود دارد؛ سپس این سؤال را مطرح خواهیم کرد که چه چیزی به فلسفهٔ تعلیم و تربیت، کفایت و اعتبار فلسفی می‌بخشد؛ و در پایان چگونگی تحقق رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت و فواید آن را بیان خواهیم کرد.

تردید دربارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت

در قلمرو زبان عمومی، هیچ کدام از سؤالات فوق‌الذکر قابل بحث و بررسی دقیق یا حتی ملموس نیست. این از آن روست که در قلمرو مزبور، فلسفه می تواند بر هر چیزی اطلاق شود؛ از منطق فیزیك جدید تا ژرف‌نگری درباب زندگی. تعلیم و تربیت نیز به سهم خودش بر هر چیزی اطلاق می گردد؛ از بازگویی اشعار کودکانه تا اخذ یك درجهٔ دانشگاهی. و فلسفهٔ تعلیم و تربیت، این دو گروه از معانی مغشوش و درهم و برهم را در دریایی که همهٔ معانی در آن محو می‌شوند، به هم می آمیزد.

به همین دلیل، برخی پیشنهاد کرده‌اند که واژه‌های «فلسفه»، «تعلیم و تربیت»، و «فلسفهٔ تعلیم و تربیت»، در معنای محدود رشته‌های دانشگاهی استعمال شود. بدین ترتیب، این واژه‌ها به آنچه در دروس دانشگاهی حاوی این عناوین، تدریس می‌شود یا می تواند تدریس شود، اطلاق می گردد، و فیلسوف و مربی نیز به کسی گفته می‌شود که به این رشته‌ها تعلق حرفه‌ای دارد.

البته محدود کردن دامنهٔ کاربرد واژه‌ها به معنای بیّن و بدیهی بودن این سؤال که: آیا فلسفهٔ تعلیم و تربیت، در اصل یك رشتهٔ دانشگاهی است یا می تواند باشد، نیست. پاسخ به چنین سؤالی در گرو آن است که محتوا یا روش فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به قدری دقیق و متمایز توصیف گردد که بتوان در میان رشته‌های دانشگاهی، جایی بدان اختصاص داد. با این حال، به دلیل گرایش فیلسوفان و مربیان حرفه‌ای به اتخاذ یك موضع منطقی در موقعیت کنونی و انجام وظایف حرفه‌ای‌شان، وجود این محدودیت‌ها ضروری است.

مربیانی که دربارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت به بحث و گفت‌وگو می‌پردازند، احتمالاً آن را معادل هدف‌ها، اصل‌ها و ارزش‌هایی می گیرند که از روی عادت، در برابر آن‌ها کُرنش عقلانی و

عاطفی نشان می دهند. فیلسوفان نیز با وجود موارد استثنایی بسیار قابل توجه، وقتی دربارهٔ «فلسفهٔ تربیتی»شان سخن می گویند، به ندرت تمایل دارند که دقیق، قاطع و منظم باشند. در این مورد می توان به مطالبی که *کانت*[1] دربارهٔ تعلیم و تربیت بیان کرده(۱) یا به آثار تربیتی *برتراند راسل*[2](۲)، اشاره کرد.

در نتیجه، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، نزد فیلسوفان و مربیان تا سطح مجموعه‌ای از سخنان کلی و مبهم درباب زندگی خوب و آنچه مدرسه باید ـ مطابق تجربه و ترجیح ایشان ـ در این باره انجام دهد، تنزل پیدا می کند. هرچند این گونه گفته‌ها و توصیه‌ها ضرر خاصی ندارند، اما شایستهٔ عنوان یك رشتهٔ دانشگاهی و مطمئناً یك رشتهٔ فلسفی نیستند.

اعتبار فلسفی فلسفهٔ تعلیم و تربیت

مطابق با معنای بسیار محدودی که در این گفتار برای واژهٔ فلسفه در نظر گرفته شده، می توان گفت که محتوای فلسفه را منطق، معرفت‌شناسی، متافیزیك، زیبایی‌شناسی، علم اخلاق، و نظریهٔ ارزش تشکیل می‌دهد و مسائلی که در این رشته‌ها مطرح می‌شود، مسائل فلسفی است. معنی این سخن آن است که فلسفهٔ تعلیم و تربیت برای آن که حقیقتاً جنبهٔ فلسفی داشته باشد، موظف است که این مسائل را به همان صورتی که در رشته‌های فلسفی مطرح می‌شوند، مورد مطالعه، گفت‌وگو، یا اشاره قرار دهد. بدین ترتیب، بیان این مطلب که می توان بین یك مسأله تربیتی و یك مسأله فلسفی، رابطه‌ای برقرار کرد، کفایت نمی کند. ما به اختصار خواهیم دید که برای انجام این وظیفه، راه‌هایی وجود دارد که برخی از آن‌ها سودمندتر و طبیعی‌تر هستند. نکتهٔ مهمی که این‌جا باید تکرار شود آن است که این وظیفه ـ که مستلزم برخورداری از صلاحیت کامل در فلسفه می‌باشد ـ غیر قابل چشم‌پوشی است.

هرچند ما از تعریف یا بحث دربارهٔ محتوای فلسفه شانه خالی می کنیم، اما این کار باید انجام شود. یك فعالیت فلسفی دو مرحله دارد: مرحلهٔ نظریه‌پردازی، و مرحلهٔ ارزیابی نظریه یا نقد نظریه. قدرت و استحکام این فعالیت، هم به آنچه اثبات می کند بستگی دارد و هم به آنچه رد می کند. فعالیت فلسفی، فقط جستجوی گزاره‌های صحیح دربارهٔ امور واقعی نیست. هرچند تفکیك روش فلسفی از روش علمی، کار دشواری است، اما دربارهٔ این که نتایج آن‌ها کاملاً با

1. Kant
2. Bertrand Russel

یکدیگر متفاوت است، چندان تردیدی وجود ندارد. اگرچه علوم تجربی نیز ممکن است به جنبه‌های نظری و حتی متافیزیکی بپردازند، اما هدف آن‌ها کشف یا پیش‌بینی امور واقعی و به‌دست آوردن محکم‌ترین شواهد برای تأیید یك نظریه در برابر نظریات رقیب است. از طرف دیگر، قطع نظر از میزان وفاداری و تعهد فلسفه به واقعیت‌های تجربی و روش علمی، می‌توان گفت که فلسفه برای پایان بخشیدن به بحث‌های فلسفی، به واقعیت‌های تازه متکی نیست. هرچند فیلسوفان از یکدیگر می‌خواهند که به واقعیت‌ها بنگرند، اما ظاهراً هیچ راهی برای توافق دربارهٔ نوع واقعیت‌های مرتبط با کار آن‌ها و تضمین این که همهٔ مشاهده کنندگان چیزهایی را «ببینند» که اصرار بر «دیدن» آن‌ها دارند، وجود ندارد. اصولاً فلسفهٔ تعلیم و تربیت برای آن که فلسفی باشد، باید در قلمرو فعالیت خود - که کشف واقعیت، هدف اصلی آن نیست - جنبهٔ نظری داشته باشد. بنابراین، فلسفهٔ تعلیم و تربیت را نباید با تاریخ تعلیم و تربیت، روان‌شناسی تربیتی، جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت، و سنجش و اندازه‌گیری تربیتی اشتباه کرد.

اگرچه تفاوت بین نظریه‌پردازی و نقد نظریه، صرفاً جنبهٔ ذهنی دارد، اما به تفکیك انواع فعالیت‌های فلسفی و همچنین به تفکیك فیلسوفان کمك می‌کند؛ زیرا هر چند فرد در مرحلهٔ نظریه‌پردازی معمولاً از نقد نظریات موجود آغاز می‌کند و در ارزیابی یك نظریه، معیار را نظریهٔ خودش قرار می‌دهد، اما برخی از فیلسوفان برای تبیین مسائل فلسفی، به نظریه‌پردازی روی می‌آورند، درحالی که، دیگران چنین نمی‌کنند. به اعتباری *افلاطون*[۱]، *ارسطو*[۲]، کانت، *هگل*[۳]، *وایتهد*[۴]، و دیویی، نظریه‌پرداز هستند، و *امپیریکوس*[۵]، هیوم[۶]، و برخی از فیلسوفان تحلیلی ما ناقد نظریه.

تحلیل زبان و مفاهیم، جست‌وجوی پیش‌فرض‌ها و همخوانی‌ها، و بررسی وجود یا عدم وجود معنا از ویژگی‌های ارزیابی نظریه است؛ درحالی که، خلاقیت و تلفیق نظری از مختصات نظریه‌پردازی است. ما فلسفهٔ تعلیم و تربیت را در هر کدام از این مراحل به‌طور جداگانه بررسی خواهیم کرد.

الف: فلسفهٔ تعلیم و تربیت در مرحلهٔ نظریه‌پردازی

نظریه‌پردازی در فلسفهٔ تعلیم و تربیت، با بحث‌هایی آغاز می‌شود که به نظر می‌رسد

---

1. Plato
2. Aristotle
3. Hegel
4. Whitehead
5. Empiricus
6. Hume

نیازی به کمك و مساعدت علوم تجربی ندارند، بلکه بر خرد انسانی متکی هستند. به‌عنوان نمونه می توان این بحث‌ها را ذکر کرد:

آیا تحصیلات دانشگاهی باید عمومی باشد یا منحصر به کسانی که بر حسب معیار خاصی از قبیل هوش، واجد صلاحیت شمرده می شوند؟

آیا دین هم باید به عنوان بخشی از تربیت عمومی، آموزش داده شود؟

آیا سیاست گذاری در مدارس عمومی باید به وسیلهٔ کارشناسان آموزشی انجام شود یا کسانی که منابع مالی این مدارس را تأمین می کنند؟

هر چند این سؤالات می توانند متضمن امور واقعی باشند، اما واقعیت‌ها تنها هنگامی با موضوع مورد بحث ارتباط پیدا خواهند کرد که توافقی در مورد هنجارها و هدف‌ها صورت گرفته باشد. بنابراین، آزمون‌های هوشی معتبر و پیشگویی پیشرفت‌ها توسط آن‌ها چه وجود داشته باشند و چه وجود نداشته باشند، امور واقعی وجود دارند یا می توانند وجود داشته باشند. اما این آزمون‌ها تنها هنگامی با موضوع مورد بحث ارتباط پیدا خواهند کرد که گروه‌های مختلف بتوانند در این باره به توافق برسند که پیشرفت‌های مبتنی بر هوش، ارزشمند هستند، یا از دیگر پیشرفت‌ها ارزشمندترند. حال اگر این پیشرفت‌ها حاصل شد، آیا بُعد فلسفی مسأله، منتفی نمی‌شود؟

این ادعا که گروه خاصی از مسائل از راه‌حل علمی در امان هستند، ادعای خطرناکی است؛ مثلاً، اگر روان‌شناسی باید این واقعیت را اثبات کند که پیشرفت مطلوب ـ بر اساس هر معیار ارزشی ـ با پیشرفت مبتنی بر هوش، همبستگی مستقیم دارد و به وسیلهٔ تحصیلات دانشگاهی حاصل می‌شود، پس این مسأله از چارچوب یك بحث فلسفی خارج می گردد و به صورت منازعه و کشمکش بر سر وسایل نیل به یك هدف پذیرفته شدهٔ کلی در می آید.

بنابراین، نمی توان این امکان را رد کرد که فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به واسطهٔ مجموعهٔ کاملی از عوامل اجتماعی بتواند از همهٔ بحث‌هایی که در ارتباط با آن مطرح می گردد، خلاص شود. البته تا زمانی که علم نتواند واقعیت‌هایی را کشف کند که به واسطهٔ آن‌ها گروهی از هنجارهای ارزشی، بدون هیچ گونه شك و شبهه‌ای اثبات و بقیه هنجارها رد شوند، این امکان بعید به نظر می‌رسد. اما اگر چنین چیزی رخ دهد، نه تنها فلسفهٔ تعلیم و تربیت موضوعیتی نخواهد داشت، که فلسفه نیز باید عذر تازه‌ای برای موجودیتش بیابد.

با این حال، در وضع فعلی دانش، بحث‌های مربوط به تحصیلات دانشگاهی را نباید بر اساس واقعیت‌ها حل وفصل کرد. بنابراین، اگر قرار است که این گونه بحث‌ها به شیوه‌ای

منطقی ادامه پیدا کند، هر دو طرف باید سعی کنند تا دلیل قوی تری بر مدعای خویش اقامه نموده، دیدگاه خود را بر حسب پیشنهادهای ارزشی که متمایل به یك نظریه معرفت‌شناختی، اخلاقی، و متافیزیکی است، توجیه نمایند. بنابراین، اگر چه این بحث‌ها با یك مسألهٔ تربیتی و امید به حل این مسأله آغاز می‌شوند، اما هم از لحاظ محتوا و هم از لحاظ روش کاملاً جنبهٔ فلسفی دارند.

همچنین، این مسأله که آیا دین هم باید به عنوان بخشی از تربیت عمومی، آموزش داده شود یا خیر، هرچند در مرحلهٔ شروع می‌تواند در قالب عبارت‌های سیاسی، اقتصادی، روان‌شناختی، و جامعه‌شناختی بیان شود، اما دیر یا زود باید بر مبنای دلایل معرفت‌شناختی، مورد بحث و بررسی قرار گیرد. در این مورد فرق نمی کند که مباحث دینی، ارزش حقیقی داشته باشند یا خیر. همین‌طور، این سؤال که آیا آموزش و پرورش، به‌عنوان یك نهاد اجتماعی، در زمینهٔ امور آموزشی استقلال دارد یا نه، باید در حوزهٔ معرفت‌شناسی بررسی شود؛ زیرا به جز مواردی که مربی در این امور از یك نوع دانش برتر برخوردار است، در موارد دیگر، دعوی استقلال و اختیار، پوچ و توخالی است.

به همین ترتیب، اگر کلیهٔ مسائل مربوط به برنامهٔ درسی، سازمان، معیارها، و روش‌شناسی حالت استمرار و جدیت داشته باشند، بحث‌ها جنبهٔ فلسفی پیدا می کنند و از عمق قابل ملاحظه‌ای برخوردار می‌شوند.

در این حال، فیلسوف تربیتی به تدوین نظریه‌هایی در حوزهٔ تعلیم و تربیت می‌پردازد که هر دو طرف بحث را راضی می کند و ضمناً مشکلات تازه‌ای هم پدید نمی آورد. نظریه‌ای که درصدد حل همهٔ مسائل تربیتی است، یك فلسفهٔ تربیتی نظامدار را تشکیل می‌دهد. این نظریه، فراهم آورندهٔ نوعی اصطلاح شناسی (مجموعه‌ای از مفاهیم) است که در آن مسائل و نیز دلایلی که برای دفاع از ادعای خاصی اقامه شده، بیان یا دوباره بیان می گردد. نظریهٔ افلاطونی تعلیم و تربیت، نمونه‌ای کلاسیك از یك فلسفهٔ تربیتی نظامدار است.

فلاسفهٔ تعلیم و تربیت، غالباً هنگامی به نظریه‌پردازی روی می آورند که درخود یك نوع رسالت اجتماعی احساس می کنند؛ رسالتی که آن‌ها را به سوی تهیهٔ طرح‌های تربیتی به‌منظور اصلاح فرد و جامعه سوق می‌دهد. در این زمینه می توان از روسو[1]، *پستالوزی*[2]، *فروبل*[3]، و دیویی

---

1. Rousseau
2. Pestalozzi
3. Froebel

نام برد. نه این‌ها و نه افلاطون، هیچ کدام بی طرفانه یك سیستم نظری را در قلمرو تعلیم و تربیت «به کار نبسته‌اند». نکته‌ای که باید بر آن تأکید شود این است که آنان ابتدا از مسائل تربیتی فاصله گرفتند و بعد کوشیدند تا با ساختن یك نظریهٔ تربیتی ـ که به نحو کم‌وبیش مناسبی در فلسفه، مدلّل می گردد ـ این مسائل را حل کنند.

وقتی که دانشجویان، فلسفهٔ تعلیم و تربیت را با این شیوه مطالعه می کنند، روش‌های معیار را در برخورد با مجموعه‌ای از مسائل تربیتی کاملاً مشخص فرا می گیرند. آنان حمله و دفاع را در مقابل یکدیگر و هر کس دیگری که مایل به بحث با ایشان باشد، تمرین می کنند. این کارها شباهت زیادی به آنچه همواره مدرسان و دانشجویان فلسفه انجام می دهند، دارد.

روش دیگری که برای ساختن یك فلسفهٔ تربیتی وجود دارد و عمومی‌تر نیز هست، استنتاج آن از دیدگاه‌های فلسفی مانند ایدآلیسم، رآلیسم، تومیسم، پراگماتیسم، و اگزیستانسیالیسم است. در این روش این سؤال مطرح می‌شود: کاربرد یك دیدگاه فلسفی در تعلیم و تربیت چیست؟

دیدگاه‌های فلسفی، کم و بیش ممکن است کاربردهایی در تعلیم و تربیت داشته باشند. هر دیدگاه، حداقل بر ارزش بررسی و تقریر خود دلالت دارد و لذا از تربیتی که مشوق بررسی و تقریر آن دیدگاه است، حمایت و جانبداری می کند. به جز هنگامی که موضع یك دیدگاه فلسفی در قبال نظریهٔ ارزشی آن کاملاً روشن بوده و این نظریه را با نوعی انسان‌شناسی فلسفی درمی‌آمیزد، در موارد دیگر، استنتاج اصول و اعمال تربیتی از یك دیدگاه فلسفی، کار دشواری است. حتی در این زمینه، غیر از حدس‌های خردمندانه هر کار دیگری منطقاً غیرممکن است، زیرا نظریهٔ تربیتی، عواملی را در نظر می گیرد که حالت خاص و استثنایی دارند و لزوماً از هیچ اصلی پیروی نمی کنند. به همین دلیل، مربیان تومیست، در این مورد که کدام روش‌ها یا حتی کدام نوع برنامهٔ درسی به وسیلهٔ فلسفهٔ تومیستی به کار بسته خواهد شد، اتفاق‌نظر ندارند. در عوض، روش‌ها و برنامه‌های درسی گوناگون با فلسفهٔ تومیسم قابل تطبیق است.

البته ابزارگرایی دیویی به بهترین نحو از این استنتاج حاصل می‌شود، چرا که *نظریهٔ فعالیت‌گرایانهٔ دیویی درباب معرفت*[1]، ضمناً نظریه‌ای درباب یادگیری، تفکر منطقی، تفکر اخلاقی، و فرایند دموکراتیك نیز هست. احتمالاً کاری که در اینجا انجام می‌شود، تشخیص

1. Dewey’s activistic theory of knowing

همانندی است تا استنتاج(۳).

روش استنتاج فلسفه‌های تربیتی از دیدگاه‌های فلسفی، موجب طبقه‌بندی دیدگاه‌های فلسفی می‌شود که یکی از کارهای عمومی و در عین‌حال، تأسف‌انگیز فیلسوفان است. امروزه در فلسفهٔ تعلیم و تربیت، این گرایش دیده می‌شود که کار عنوان‌گذاری و طبقه‌بندی به صورت هدفی ذاتاً ارزشمند درآید. البته اگر بپذیریم که فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به‌عنوان یك رشتهٔ تحصیلی، هنوز بسیار جوان است و در بسیاری از مراکز علمی مرحلهٔ رویانی خود را می‌گذراند، احتمالاً هم می‌توان گرایش مذکور را درك کرد و هم آن را نادیده گرفت.

گذشته از دشواری‌ها و نقص‌های *رویکرد استنتاجی*[1]، اجرای این رویکرد توسط معلم و شاگرد مستلزم برخورداری از صلاحیت فنی بالایی در هر دو قلمرو فلسفه و تعلیم و تربیت است. به‌علاوه، فرایندهای عقلانی موجد استنتاج از فرایندهای عقلانی‌ای که به‌وسیلهٔ فیلسوف -از آن جهت که فیلسوف است- به کار می‌رود، قابل تفکیك نیست.

تا این جا دو شیوهٔ نظریه‌پردازی برای *فلسفه‌ورزی*[2] دربارهٔ تعلیم و تربیت مورد بحث قرار گرفت:

۱- «طراحی نظریه‌ای برای حل یك مسألهٔ تربیتی یا مجموعه‌ای از مسائل تربیتی». این کار به یك نظریهٔ کلی منطقی، معرفت‌شناختی، متافیزیکی، اخلاقی، و ارزشی می‌انجامد که منبعی برای مفاهیم و دلایل است.

۲- «کاربست یك دیدگاه کلی فلسفی -همچون ایدآلیسم- در حل مسائل تربیتی». این روش را استنتاجی نامیدیم. گذشته از نقاط قوّت این دو روش، به عقیدهٔ من آن‌ها هم از جهت محتوا و هم از جهت روش، می‌توانند دارای کفایت و اعتبار فلسفی باشند.

ب: فلسفهٔ تعلیم و تربیت در مرحلهٔ ارزیابی نظریه

دو روش نظریه‌پردازی فوق‌الذکر، متضمن نحوهٔ ارزیابی آن‌ها نیز هست. نظریه‌ای که به‌دنبال حل مسائل تربیتی است، از لحاظ موفقیتش در نیل به این مقصود مورد قضاوت قرار می‌گیرد؛ درحالی که *قدرت تبیینی یك نظریه*[3] -یعنی، کفایت آن در تبیین عوامل مورد نظر و نقاط قوّت آن در مقایسه با نظریه‌های رقیب- با تحلیل منطقی آزموده می‌شود.

---

1. derivative approach
2. philosophizing
3. explanatory power of a theory

منطق نیز مانند انواع دیگر نقد، دامنگیر خود منقّد هم می‌شود. اما بحث دربارهٔ کفایت یا عدم کفایت، به دانش و تجربه مربوط است نه منطق. در این صورت، فیلسوف تربیتی به‌عنوان یك منقّد، نیازمند تجهیزات مضاعفی است و تحصیلات رسمی وی، موجب می‌شود که او در دو زمینهٔ فلسفه و تعلیم و تربیت، باسواد و متبحر گردد.

نقد ترجمهٔ یك دیدگاه فلسفی به یك نظریهٔ تربیتی، یا استخراج نکات تربیتی از یك دیدگاه فلسفی، مستلزم تسلط بر منطق و آشنایی با واقعیت‌هاست. منقّد، استنتاجات مترجم را کنترل می‌کند تا از درجهٔ دقت منطقی آن‌هامطلع شود. در مرحلهٔ بعد، دانش وی دربارهٔ دیدگاه‌های فلسفی، او را قادر به تشخیص خطاهای ناشی از تفسیر (درصورتی که این خطاها وجود داشته باشند) و پیشنهاد روش‌های منطقی که مترجم را از این گونه خطاها رها سازد، می‌نماید. اگر دانش تربیتی منقّد کافی باشد، می‌تواند کار نقد را از این جهت نیز به‌خوبی هدایت کند. این فرایندها را بیش از این هم می‌شود توضیح داد، اما دربارهٔ این موضوع که فلاسفه چگونه می‌توانند به اجرای این فرایندها بپردازند، احتمالاً به قدر کافی بحث شده است.

یکی از شیوه‌های ویژهٔ نقد که باید مورد توجه قرار گیرد، *تحلیل زبانی و مفهومی*[1] است که درحال حاضر بسیار رایج گردیده است. این ادعا که روش تحلیل زبانی و مفهومی همان فلسفه است، چه یك ادعا باشد و چه فراتر از یك ادعا، بدون تردید بررسی و تحلیل معنا شناختی به لحاظ فلسفی و مخصوصاً به لحاظ فلسفهٔ تربیتی ـ که در آن سخنان شعارگونه و کلیشه‌ای بار بسیار سنگینی را بر دوش ارتباطات نهاده است ـ امری است سودمند.

برای آشنایی با یکی از آشفتگی‌های معناشناختی، می‌توان از مفهوم سازگاری نام برد. مربیان، از سخنان روان‌شناسان و دانشمندان علوم اجتماعی که این مفهوم را به‌عنوان یك معیار ارزشی به‌کار می‌برند، تبعیت می‌کنند. اما اگر این واژه، معنای عملیاتی داشته باشد، مشکلات موجود کم می‌شود.

کودکی را تصور کنید که بسیار کمرو و خجالتی است و از طریق خیال‌پردازی‌های بسیار اغراق‌آمیز و در نتیجه، گفتن قصه‌های بسیار طولانی، خود را سازگار می‌کند. روان‌شناسان، معلمان، و عالمان اخلاق به اتفاق قبول دارند که این نوع سازگاری خوب نیست، اما آیا دربارهٔ این که چرا خوب نیست هم اتفاق نظر دارند؟

1. lingustic & conceptual analysis

مفهوم آماری *بهنجاری*[1]، وقتی که به عنوان مقیاسی برای سازگاری به کار می‌رود، به‌قدر کافی روشن است، اما پذیرفتن آن به عنوان یك هدف اساسی و مطلوب، موجب نادیده گرفتن رفتارهایی می‌شود که زنده‌تر، جالب‌تر، و حتی سودمندتر از آنچه به‌طور متوسط ۶۸ درصد جمعیت ابراز می‌کنند، هستند. حال، موقعیت نامساعدی را در نظر بگیرید که در اثر رویارویی مفهوم آماری سازگاری با «رشد خلاقانهٔ شخصیت» ـ که ارج و منزلت تربیتی آن کم‌تر از سازگاری نیست ـ به‌وجود می‌آید.

«علاقه»، «نیاز»، «یادگیری» و بسیاری دیگر از مفاهیم نیز همچون بسیاری از مفاهیم فلسفی که در سال‌های اخیر مورد تصفیهٔ معناشناختی قرار گرفته‌اند، باید تصفیه شوند. پالایش معنا شناختی مفاهیم تربیتی به‌وسیلهٔ متقاضیان درجهٔ دکتری در فلسفهٔ تعلیم و تربیت که علاقه‌مند به آزمایش ابزارهای تحلیلی منطق و زبان هستند، به‌عهده گرفته شده است.

می‌توان حدس زد که برخی از این تحلیل‌ها فراهم آورندهٔ راه گریزی از دقت و جدیت فلسفی است؛ اما نتایج مشخص‌تری هم دیده می‌شود. در فلسفهٔ تعلیم و تربیت، وضوح و دقت بیش از وسواس عقلانی اهمیت دارد؛ زیرا در این جا نظریه کاملاً متصل به عمل است. از آن‌جا که عمل تربیتی برآیند بسیاری از بردارهاست، منطق آن وحدت‌بخش، توجیه‌گر، و اندرزگونه است. بنابراین، ضربات ناشی از بررسی‌های دقیق معناشناختی تقریباً همواره به نفع عمل تربیتی است. از آن‌جا که کارکنان آموزشی چه در روش و چه در محتوای فلسفه، چندان تخصصی ندارند، تأملات معناشناختی فوریت بیش‌تری پیدا می‌کنند. و اگر قرار باشد که آنان در این دو زمینه تخصص بیش‌تری کسب کنند، هم فلسفه و هم فلسفهٔ تعلیم و تربیت باید جایگاهی بس مهم‌تر از آنچه اکنون در آماده‌سازی رسمی ایشان دارد، به دست آورند.

چگونگی تحقق رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت

صرف‌نظر از این واقعیت که تعداد بسیار زیادی از مربیان و فیلسوفان، اعتقادی به ضرورت نظریه در قلمرو تعلیم و تربیت ندارند، اصولاً نیاز به وجود نظریه‌های سالم و بی‌عیب در این قلمرو آن قدر بدیهی است که بحث و استدلال دربارهٔ آن جز اتلاف وقت چیز دیگری نخواهد بود. برخی از مدیران آموزشی، تعلیم و تربیت را معادل با بودجه‌ها، نشست‌های هیأت آموزشی،

---

1. normality

طرح‌های ساختمانی، و استخدام و انفصال کارکنان می‌دانند. در زمان ما مربیان «بزرگ» به مدیران یا مؤسسان «بزرگ» شباهت دارند تا اندیشمندان. آن‌ها به هر نظریه‌ای با تردید و بدبینی می‌نگرند، مگر آن که آثار و نتایجی فوری در زمینه‌های بودجه، نام‌نویسی، حقوق، و دیگر ابعاد سازمانی به دنبال داشته باشد.

دیگر مربیان، به شرطی نظریه‌ها را می‌پذیرند که از قبیل نظریه‌های علمی باشند. اینان هرچند دربارهٔ این که کدام یك از رشته‌ها شایستهٔ نام علم هستند، توافقی ندارند، اما عموماً معتقدند که فلسفه جز مشکل‌تر کردن کار پیچیدهٔ ادارهٔ مدارس، نتیجهٔ دیگری ندارد.

از طرف دیگر، فیلسوفانی نیز هستند که تعلیم و تربیت را ـ به ویژه در شکل‌های سازمانی آن ـ به عنوان مجموعه‌ای از رویه‌های تجربی که در شرایط خاصی طراحی و تنظیم گردیده است، تلقی می‌کنند. البته این بدان معنا نیست که رویه‌های آموزشی را نمی‌توان یا نباید تغییر داد. نظریه‌پرداز تربیتی، فیلسوف را مهم‌ترین هم‌پیمان خود می‌داند، درحالی که، فیلسوف غالباً به گونهٔ دیگری به نظریه‌پرداز تربیتی می‌نگرد.

در همین رابطه چند سؤال مطرح می‌شود: آیا نیازی به فلاسفهٔ تعلیم و تربیت داریم؟ آیا به فلسفهٔ تعلیم و تربیت ـ چون رشته‌ای مستقل ـ در سطوح کارشناسی ارشد و دکترا احتیاجی هست؟ متخصص فلسفهٔ تعلیم و تربیت باید از چه نوع آموزش‌هایی برخوردار شود؟ در این قسمت، به بررسی آخرین سؤال می‌پردازیم و دربارهٔ بقیهٔ سؤالات هم قدری بحث می‌کنیم.

اگر فلسفهٔ تعلیم و تربیت، نمایانگر فعالیت‌هایی باشد که در این نوشتار توضیح داده شد، پس داوطلبان اخذ مدارج عالی در این رشته باید در هر دو زمینهٔ فلسفه و تعلیم و تربیت از آموزش‌های تخصصی برخوردار گردند. بنابراین، تخصص در یك زمینه و عدم تخصص در زمینهٔ دیگر فایده‌ای ندارد. داوطلب واجد شرایط برای ورود به دورهٔ دکترای رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، دانشجویی است که در فلسفه، مستعد و به تعلیم و تربیت، علاقه‌مند است. چنین کسانی را باید به تعداد برابر در بخش‌های فلسفه و تعلیم و تربیت دانشگاه‌ها پیدا کرد.

اما گذشته از مسألهٔ نیاز به افراد متخصص در این سطح، در تعداد زیادی از مراکز آموزشی، یك درس یا بیش از یك درس تحت عنوان فلسفهٔ تعلیم و تربیت ارائه می‌شود. بسیاری از این دروس، توسط کسانی تدریس می‌شود که حتی به طور مؤدبانه هم نمی‌توان آن‌ها را فیلسوف یا فیلسوف تعلیم و تربیت نامید. بنابراین، درس فلسفهٔ تعلیم و تربیت به‌صورتی درمی‌آید که مدرس این درس با منابعی که در اختیار دارد، می‌تواند از آن بسازد. اما اگر در رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت،

افراد کارآموخته و متخصص وجود داشته باشند، وضع این رشته مشخص تر و چشم‌انداز آن ـ مخصوصاً برای کسانی که دورنمای تدریس آن را شرم‌آور می‌دانند ـ امیدوارکننده‌تر می‌گردد.

پس از تصدیق به ضرورت آموزش‌های پیشرفته در فلسفهٔ تعلیم و تربیت و جذب افراد مستعد و علاقه‌مند به این رشته، چند سؤال مهم باقی می‌ماند که ممکن است به ذهن دانشجویان فارغ‌التحصیل فلسفه خطور کند: آیا فلسفه را ترک می‌کنم؟ آیا از فعالیت‌هایی که در درس‌ها، سمینارها، و کتاب‌های فلسفی برخوردار بوده‌ام، محروم می‌شوم؟ آیا وارد جنبش‌ها و درگیری‌های اجتماعی خواهم شد و از متفکر شدن باز خواهم ماند؟

این سؤالات مهم‌اند، زیرا از ناحیهٔ کسانی مطرح می‌شوند که ممکن است بعداً در شمار بهترین فیلسوفان تعلیم و تربیت درآیند. پاسخ همان است که در این مقاله داده شد؛ یعنی، نمی‌توان فلسفه را رها کرد و باز هم فیلسوف تعلیم و تربیت بود. هر کس در این مورد تردید دارد، فقط باید مقداری از وقت و کوشش صادقانهٔ خویش را به تفکر دقیق دربارهٔ مسائل جاری تربیتی اختصاص دهد. در این صورت به زودی متوجه خواهد شد که به کاری پرداخته است که نه نظم فلسفی خاصی دارد و نه اهمیت انسانی قابل توجهی.

پی‌نوشت‌ها

1. E.F. Buchner. *The Educational Theory of Immanuel Kant*. Philadelphia, J.B. Lippincott Company, 1904.
2. *Education and the Modern World, New York*. W.W. Norton & Co., Inc., 1932.

۳. یکی از کوشش‌های منظم برای استنتاج فلسفه‌های تربیتی از مکتب‌های فلسفی، کاری است که توسط انجمن ملی مطالعهٔ تعلیم و تربیت انجام شده و در سال ۱۹۴۲ در کتاب سال این انجمن، شمارهٔ ۴۱، بخش اول، تحت عنوان: «فلسفه‌های تعلیم و تربیت» به چاپ رسیده است. این نسخه به وسیلهٔ فیلسوفان تربیتی (به استثنای مورتایمر آدلر) تهیه شد. در کتاب سال شمارهٔ ۵۴ انجمن، تحت عنوان «فلسفه‌های جدید و تعلیم و تربیت»، از فیلسوفان «محض»، یعنی، جان ویلد، ژاك مارتین، تئودور ام. گرین، جرج آر. گیجر، رابرت اس. کوهن، اِلف هاربر، کنث بورك، و جیمزك. فیبلمن، خواسته شد تا دیدگاه‌های خود را دربارهٔ تعلیم و تربیت بیان نمایند.

فصل سوم

آیا فلسفهٔ تعلیم و تربیت لازم است؟[1]

کینگسلی پرایس

مقدمه

در عصر حاضر، مدرسه، سازمان پراهمیتی است که بحث‌های فراوانی در اطراف آن جریان دارد. آیا باید مدرسه را در راه پیشبرد جامعه‌ای که آن را ترویج می کند به کار گرفت، یا در راه حفظ آن جامعه، و یا در راه نابودی آن؟ مدرسه باید تا چه اندازه و با چه رویه‌هایی حمایت عمومی را جلب کند؟ آیا مدرسه باید فراهم آورندهٔ آموزش‌های اخلاقی باشد، یا آموزش‌های سیاسی، و یا دینی؟ آیا فعالیت‌های مدرسه‌ای باید از خارج به‌وسیلهٔ گروه‌های خصوصی کنترل شود، یا سازمان‌های عمومی، و یا این که اصلاً مدرسه باید از خدمت به جامعه، معاف باشد؟ از این سؤالات و دیگر سؤالات وابسته بدان، سیلابی نگران کننده از واژه‌ها سرازیر گردیده که موجب شده بسیاری فکر کنند هیچ سدی را یارای جلوگیری از آن نیست، جز سد فلسفهٔ تعلیم و تربیت(۱).

من این گفتار را از آن رو به رشتهٔ تحریر درآوردم تا فایدهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت را در جهت‌دهی و هدایت آن سیلاب نشان دهم. تلاش من در این راه با تشریح ماهیت فلسفهٔ تعلیم و تربیت، تکمیل خواهد شد.

---

1. Price, Kingsley. (1955). *Is a Philosophy of Education Necessary?* In Christopher J. Lucas, What is Philosophy of Education. U.S.A: Macmillan. PP. 122-131.

مفهوم تعلیم و تربیت

من واژهٔ «تعلیم و تربیت» را برای اشاره به یك رشتهٔ علمی به کار می‌برم که دربارهٔ فعالیت‌هایی بحث می کند که به واسطهٔ آنها یك نسل، علوم و فنون را به نسل دیگر انتقال می دهد یا به ترویج و پیشبرد آن‌ها می‌پردازد. بسیاری از مردم، بدون آگاهی از چگونگی انتقال یا ترویج علوم و فنون به انجام این کار مبادرت می‌ورزند. اما هم اکنون، تلاش علمی فوق‌العاده‌ای در جهت بررسی این موضوع جریان دارد.

تعلیم و تربیت، با سه جنبهٔ مختلف از انتقال و ترویج علوم و فنون سر و کار دارد و در ارتباط با هر کدام به بیان واقعیت‌ها یا ارائه توصیه‌هایی می‌پردازد. این سه جنبه عبارتند از: آموزش، ادارهٔ مدارس، و راهنمایی دانش آموزان به سوی شغل‌ها و حرفه‌هایی که کاملاً با وضعیت آن‌ها متناسب است. تعلیم و تربیت، برای بیان واقعیت‌ها در این سه بُعد از منابع مختلفی استفاده می کند. تاریخ، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، انسان‌شناسی، و عرف عمومی، منابعی هستند برای استخراج اطلاعات در زمینه‌های آموزش، مدیریت و راهنمایی.

اطلاعات مزبور در قالب گزاره‌هایی مانند این گزاره بیان می‌شود: اگر گروه خاصی از مردم به شیوهٔ خاصی رفتار کنند، نتیجهٔ خاصی عاید خواهد شد. البته باید توجه داشت که جست‌وجو و کاوش در علم و عرف عمومی برای استخراج اطلاعات دربارهٔ نتایج آموزش، مدیریت، و راهنمایی، ممکن است اطلاعات بسیار کم اعتباری را در ارتباط با بخش *واقعی تعلیم و تربیت*[1] به دست دهد. با این حال، کشف همین اطلاعات است که اساتید علاقه‌مند به شناخت بخش واقعی تعلیم و تربیت را به جست‌وجو وامی‌دارد؛ و واژهٔ تعلیم و تربیت نیز در این‌جا برای اشاره به همین رشتهٔ آرمانی به کار می‌رود.

مطابق با سه سطح تابع بخش واقعی تعلیم و تربیت، سه نوع گزاره نیز در بخش *توصیه‌ای*[2] وجود دارد. بخش واقعی تعلیم و تربیت، بیانگر این موضوع است که روش معینی برای آموزش یك موضوع درسی معین مناسب است، سازماندهی مدرسه به شیوه‌ای خاص و تحت شرایط خاص، باعث پیشرفت آن خواهد شد و راهنمایی گروهی از افراد به سوی قلمرو خاصی از زندگی، موجب ارضای آنان خواهد گردید. اما گزاره‌های معتبر، در هیچ موردی به ما نمی گویند که آموزش‌دهندگان، مدیران، و مشاوران چه باید بکنند. بنابراین، بخش توصیه‌ای تعلیم و تربیت،

1. factual part of education
2. recommending part

متضمن ملاحظاتی غیر از واقعیت‌ها و شامل گزاره‌هایی است که به آموزش‌دهندگان، اتخاذ روش‌های آموزشی معین؛ به مدیران، اعمال فنون اداری خاص؛ و به مشاوران، اجرای اصول ویژه‌ای را برای راهنمایی شغلی و حرفه‌ای توصیه می‌کند.

به نظر می‌رسد که بخش‌های واقعی و توصیه‌ای تعلیم و تربیت با یکدیگر ارتباط دارند. بخش واقعی همواره به عنوان مدافع یا توجیه‌گر آموزه‌های بخش توصیه‌ای تلقی می‌شود. از طرفی، توصیهٔ روش‌های آموزشی، رویه‌های اداری، و اصول راهنمایی معین، به خاطر وجود واقعیت‌هایی در ارتباط با دانش‌آموزان، مدارس، و مسائل راهنمایی است؛ و از طرف دیگر، واقعیت‌هایی که آموزش و پرورش در جست‌وجوی آن‌هاست، مبنایی را برای استنباط توصیه‌هایش فراهم می‌آورند.

تعلیم و تربیت به منزلهٔ یك رشتهٔ علمی، به معنای گردآوری واقعیت‌هایی است که رویه‌های آموزشی، اداری، و راهنمایی خاصی را توجیه می‌کنند. پس از روشن شدن مفهوم «تعلیم و تربیت» باید مفهوم فلسفه نیز در این سؤال که: «آیا فلسفهٔ تعلیم و تربیت لازم است؟» به طور خلاصه بررسی شود.

مفهوم فلسفه

«فلسفه» واژه‌ای است که بر دو کار مختلف دلالت دارد. یکی از آن‌ها *تحلیل* است. تحلیل، فرایندی است که به خاطر علاقه به فهم واژه‌ها، توضیح ایده‌ها، و درك مفهوم‌ها به صورت روشن و متمایز آغاز می‌شود. از آن‌جا که هیچ راهی برای آگاهی قبلی دربارهٔ این موضوع که کدام واژه‌ها، ایده‌ها، و مفهوم‌ها نیازمند توضیح هستند، وجود ندارد، نمی‌توان قلمرو کار تحلیل را از قبل مشخص کرد. مع‌ذلك، توصیف این کار به همین صورت کلی، وافی به مقصود است.

اما کار دوم را می‌توان دقیق‌تر توصیف کرد. این کار هرچند با تحلیل فرق دارد، ولی مانع آن نیست. دستیابی به نظریه‌های خاصی در زمینهٔ متافیزیك، اخلاق، معرفت‌شناسی، زیبایی‌شناسی، و منطق، مبیّن چنین کاری است.

همهٔ *نظریات متافیزیکی*، بیانگر این موضوع‌اند که دنیای قابل مشاهده، نمود واقعیت است، اما هر کدام واقعیت را دارای ماهیت خاصی می‌دانند. ایدآلیسم، واقعیت را روحانی؛ ماتریالیسم، واقعیت را مادی؛ و دوآلیسم، واقعیت را تا حدی روحانی و تا حدی مادی می‌داند. با وجود این تفاوت، همهٔ آن‌ها بر این موضوع تأکید دارند که واقعیت در ورای دنیای قابل مشاهده

قرار دارد نه در آن. چنین دنیایی را علم و عرف عمومی توصیف می کنند. و چون واقعیت در هیچ جای این دنیا یافت نمی‌شود، پس علم و عرف عمومی هرگز نمی توانند دعوی شرح آن کنند. اگر ایدآلیسم صحیح باشد، انسان روح است؛ اگر ماتریالیسم درست باشد، انسان مادهٔ متحرك است؛ و اگر دوآلیسم صادق باشد، انسان هم روح است و هم مادهٔ متحرك. اما گذشته از صحت و سقم نظریه‌های متافیزیکی، مسألهٔ صحت یا احتمال صحت ادعاهای روان‌شناسی و همچنین ادعاهای علم و عرف عمومی به قوّت خود باقی است. آن‌ها منطقاً از هرگونه نظریهٔ متافیزیکی، مستقل‌اند.

نظریه‌های اخلاقی سعی دارند به این سؤالات پاسخ دهند: «چه چیزهایی خوب و درست است؟» و «ماهیت خوبی و درستی چیست؟» پاسخ‌های نظریات اخلاقی به سؤال اول باید به طور کلی با یکدیگر سازگاری داشته باشند. این نظریات باید مجموعهٔ گزاره‌های اخلاقی رایج را تصدیق کنند؛ زیرا همان طور که کانت هم می گوید، هیچ نظریهٔ اخلاقی نمی تواند به وجود آورندهٔ تعهد یا اصل اخلاقی تازه‌ای باشد. هر نظریهٔ اخلاقی باید دلیل درستی این گزاره‌ها را بیان کند و ویژگی‌های آن‌ها را روشن نماید، تا بدین ترتیب، پاسخ‌های مختلفی برای سؤال دوم، به دست آید. برخی از نظریات اخلاقی بر این نکته تأکید دارند که خوبی اخلاقی، خصیصه‌ای است که فقط در دسترس عقل است؛ برخی دیگر، آن را کیفیتی مانند خوشایندی می‌دانند که قابل بررسی تجربی است؛ و برخی دیگر، آن را به طور دقیق حاکی از هیچ چیزی نمی‌دانند؛ بلکه با اندکی تفاوت، همچون عشق و خشم، واکنشی در برابر اشیا تلقی می کنند. دربارهٔ درستی اخلاقی نیز می توان چنین دیدگاههایی را تشخیص داد.

بنابراین، یك نظریهٔ اخلاقی پاسخ‌هایی را برای سؤالات اول و دوم فراهم می آورد. نحوهٔ ارتباط این پاسخ‌ها به یکدیگر، با نحوهٔ ارتباط گزاره‌های علم و عرف عمومی به نظریه‌های متافیزیکی فرق می کند. علم و عرف عمومی در برابر متافیزیك بی‌طرف‌اند. اما اخلاق در پاسخ به سؤال دوم، مدعی توضیح و تحلیل ویژگی‌های واقعی گزاره‌های اخلاقی است. اگر خوبی اخلاقی، خوشایندی و درستی اخلاقی نیز سودمندی باشد، پس نه رنج می تواند خوب باشد و نه تلاش‌های رنج آور، درست. و بدین ترتیب، فاعل اخلاقی هر ادعایی کند، در اشتباه خواهد بود. می توان آنچه را که خوب یا درست است، مستقل از نظریه‌ای در باب ارزش اخلاقی، شناخت؛ اما این استقلال، در نهایت، استقلالی معرفتی است. گفت‌وگویی کامل در باب آنچه حقیقتاً خوب و درست است، موجب سنجش هرگونه نظریه‌ای در ارتباط با خوبی و درستی خواهد شد و صحت

و سقم آن‌ها را نشان خواهد داد. زیرا یك نظریهٔ اخلاقی، حاکی از این است که چیزهایی خوب و درست‌اند و چیزهای دیگر چنین نیستند.

معرفت‌شناسی، کوشش می کند به دو سؤال پاسخ دهد: «معرفت چیست؟» و «روش‌های کسب معرفت کدام‌اند؟» اما باید توجه داشت که تهیهٔ فهرستی از گزاره‌های شناخته شده و توصیف راه‌های شناخت این گزاره‌ها پاسخی به سؤالات فوق نخواهد داد. تهیهٔ فهرستی از گزاره‌های شناخته شده، کار یك دایرةالمعارف‌نویس برجسته است، و توصیف راههای شناخت این گزاره‌ها کار علم روان‌شناسی است که به قدر کافی رشد کرده باشد. پاسخ به سؤال اول، مستلزم توصیف مؤلفه‌های معرفت و رابطهٔ بین عالم و معلوم است، و پاسخ به سؤال دوم، مستلزم بازسازی روش‌های کسب معرفت؛ به طوری که برای منقّد اطمینان حاصل شود که معرفت به واسطهٔ این روش‌ها فاسد نگردیده است.

مفهوم فلسفهٔ تعلیم و تربیت

اکنون با توجه به تعاریف فوق‌الذکر دربارهٔ «فلسفه» و «تعلیم و تربیت» می‌توان مفهوم فلسفهٔ تعلیم و تربیت را درك کرد. «فلسفهٔ تعلیم و تربیت» عبارت است از بررسی تحلیلی تعلیم و تربیت، همراه با کوشش برای ارتباط دادن آن به شیوه‌ای خاص با متافیزیك، اخلاق، و معرفت‌شناسی. شایان توجه است که چنین راهی برای درك اصطلاح فلسفهٔ تعلیم و تربیت، با روشی که نویسندگان برای تدوین صریح و روشن تعاریف داشته‌اند، مطابق نیست؛ بلکه جنبهٔ عملی دارد(۲). باز هم شایان توجه است که *منطق*[1] و *زیبایی‌شناسی*[2] در شاخه‌های فرعی فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به حساب آورده نمی‌شوند؛ زیرا نوشته‌هایی که ما در اختیار داریم، هیچ مبنای روشنی را برای این طبقه‌بندی‌ها ارائه نمی کنند.

در اولین شاخهٔ فرعی - یعنی تحلیل - کار فلسفهٔ تعلیم و تربیت عبارت است از روشنگری فهم ما از واژه‌هایی که تعلیم و تربیت به آن‌ها احتیاج دارد. در دومین شاخهٔ فرعی، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، سعی در تبیین متافیزیکی بخش واقعی تعلیم و تربیت و تکمیل آن دارد. در سومین شاخهٔ فرعی یا اخلاق، فلسفهٔ تعلیم و تربیت در صدد توجیه و روشن‌سازی توصیه‌های تعلیم و تربیت است. در چهارمین شاخهٔ فرعی، فلسفهٔ تعلیم و تربیت به دنبال فراهم آوردن یك نظریهٔ یادگیری است که ریشه

---

1. logic   2. aesthetics

در معرفت‌شناسی دارد. در قسمت‌های بعد، این دیدگاه‌ها را بیشتر توضیح خواهم داد.

شاخه‌های فرعی فلسفهٔ تعلیم و تربیت

توضیح اولین شاخهٔ فرعی فلسفهٔ تعلیم و تربیت ـ یعنی، *تحلیل تعلیم و تربیت*[1] ـ در این‌جا ضرورتی ندارد. این شاخه در بخش پایانی این نوشتار بررسی خواهد شد.

متافیزیک تعلیم و تربیت[2]، در صدد تبیین [بیان علت. م] واقعیت‌هایی است که به وسیلهٔ تعلیم و تربیت بیان می‌شود. بیان یك واقعیت، متضمن عقیده‌ای است که پی بردن به صدق یا احتمال صدق آن، فقط مستلزم مشاهدهٔ آن واقعیت است. این گزاره که «نوجوانان، سرکش‌اند» ممکن است حقیقتاً بیانگر واقعیتی دربارهٔ آن باشد؛ اما به هیچ وجه نمی‌تواند علت این سرکشی را بیان کند. بیان هیچ واقعیت دیگری هم نمی‌تواند این واقعیت را به قدر کافی تبیین نماید؛ زیرا تقریباً بیان هر واقعیتی، مستلزم تبیین دیگری است. از این گذشته، اگر گزاره‌ای وجود داشته باشد که حقیقتاً بیانگر همهٔ واقعیت‌های قابل مشاهده باشد، باز هم می‌توان سؤال کرد که چرا این گزاره صادق است، نه گزاره‌های دیگر. بنابراین، می‌توان گفت که هر چند علم و عرف عمومی، واقعیت‌های مربوط به تعلیم و تربیت را در اختیار آن می‌گذارند، اما یك نظریهٔ واقعیت به عنوان ضامن نهایی این واقعیت‌ها لازم است.

نظریه‌های متافیزیکی، علاوه بر تبیین واقعیت‌های تربیتی، آن‌ها را به نوعی تکمیل می‌کنند. خداشناسی متافیزیکی اُرتُدوکس در سراسر عالم مسیحیت از جاودانگی دفاع می‌کند، در حالی که، ماده‌انگاری ارتدوکس ،منکر چنین نظریه‌ای است. این نظریه‌ها ـ به گونه‌ای که در این‌جا مطرح شده‌اند ـ بیانگر هیچ واقعیتی نیستند، زیرا اعتقاد به آن‌ها احتیاجی به مشاهده ندارد و احتمالاً نمی‌تواند داشته باشد. اما، در عین حال، همین نظریه‌ها مکمل اطلاعاتی هستند که علم و عرف عمومی برای تعلیم و تربیت فراهم می‌کنند. اکثر نظریه‌های متافیزیکی، به گزاره‌های واقعیت در تعلیم و تربیت، گزارهٔ مشابهی را در ارتباط با افراد و اشیای درگیر در آموزش، مدیریت و راهنمایی می‌افزایند.

اخلاق تعلیم و تربیت[3] به توصیه‌هایی می‌پردازد که تعلیم و تربیت به افراد و اشیای

---

1. analysis of education
2. metaphisics of education
3. ethics of education

فوق‌الذکر ارائه می‌کند. این توصیه‌ها دو گونه‌اند: آن‌هایی که از وجود خلقیات فردی و ترتیبات اجتماعی خاصی دفاع می‌کنند، و آن‌هایی که مدافع وسایل تحقق این خلقیات و ترتیبات هستند. در تعلیم و تربیت، کوشش می‌شود تا از طریق گزاره‌های واقعی، هم توصیه‌های مربوط به اهداف [توصیه‌های نوع اول. م] و هم توصیه‌های تابع آن‌ها [توصیه‌های نوع دوم. م] توجیه گردد. برای مثال، دیویی کوشش می‌کند تا از راه گزاره‌های واقعی برگرفته از روان‌شناسی اجتماعی و زیست‌شناسی تکاملی، دموکراسی را به عنوان هدف فعالیت مدارس توجیه کند، و از طریق دیگر، گزاره‌های واقعی و نشان دادن این موضوع که صدور قوهٔ محرکهٔ یادگیری از دانش‌آموز در حکم وسیله‌ای برای تحقق دموکراسی است، ضرورت فراهم‌سازی امکانات لازم برای صدور این قوه از دانش‌آموز را توصیه نماید. بدین ترتیب، اخلاق تعلیم و تربیت، بازبینی و نظارت بر توجیهاتی است که آموزش و پرورش برای توصیه‌هایش ارائه می‌کند. به دیگر سخن، اخلاق تعلیم و تربیت، فراهم آورندهٔ یك نظریهٔ عمومی در ارتباط با توجیه یك گزارهٔ اخلاقی، و به طور مشخص، شامل کاربرد این نظریه در زمینهٔ توجیهات آموزش و پرورش برای توصیه‌های آن است. بدین ترتیب، این سؤال که: «چه چیزهایی خوب یا درست است؟» رونوشتی هم در اخلاق تعلیم و تربیت دارد؛ زیرا اگر ما از چگونگی توجیه یك توصیه مطلع نباشیم، نمی‌توانیم به خوبی یا درستی اموری که توصیه می‌شوند، پی ببریم.

پرسش دیگر اخلاق نیز در اخلاق تعلیم و تربیت منعکس می‌شود. فرض کنید ما متقاعد شده‌ایم که تحقق و تداوم دموکراسی، هدفی است که فعالیت مدارس باید به سمت آن هدایت شود، و فنون آموزشی نیز راه‌هایی است برای دستیابی آسان به هدف مزبور. همچنین فرض کنید که تأملات اخلاقی، توجیه این هدف و توصیه‌های وابسته به آن را معتبر شناخته است. با این حال، ممکن است عقیدهٔ ما اشتباه باشد؛ زیرا اگر ما ندانیم که چه چیزی خوب است، امکان دارد عقیدهٔ ما این ویژگی را اشتباهاً به دموکراسی نسبت دهد و در نتیجه، توصیه‌های مربوط به این هدف و توصیه‌های وابسته به آن باطل گردد. شرط درست بودن توجیه چنین توصیه‌هایی، خوب بودن دموکراسی است؛ اما وقتی که ما از ماهیت این ویژگی ـ یعنی خوب بودن ـ بی‌اطلاع باشیم، چنین شرطی به طور کامل منتفی خواهد شد؛ و اخلاق تعلیم و تربیت باید ماهیت خوبی و درستی چیزهایی که تعلیم و تربیت آن‌ها را توصیه می‌کند و نیز خوبی و درستی توجیه چنین توصیه‌هایی را آشکار سازد. پس به طور ساده، اخلاق تعلیم و تربیت، یعنی، بررسی توصیه‌های تعلیم و تربیت در پرتو یك نظریهٔ اخلاقی.

تا آن‌جا کـه من اطلاع دارم عـقیـده بر این بوده است که از دو بخش معـرفت‌شناسی، فقط یك‌بخش بر تعلیم و تربیت تأثیر ویژه‌ای دارد. شمار قابل ملاحظه‌ای از فیلسوفان ـ حداقل *از لاك*[1] تا دیویی[2] ـ کوشیده‌اند تا پاسخ‌های خود را به این سؤال که: «روش‌های کسب معرفت کدام‌اند؟» در راستای اهداف تربیتی به کار گیرند. لاك استدلال کرد که معرفت از نقش تجربه بر لوح ساده سرچشمـه می‌گیرد، و لذا معتقد بود که آموزش باید عادات را بر دانش‌آموز بار کند و تا آن‌جا که ممکن است وی را با اشیا رو به رو سازد تا با توصیف لفظی آن‌ها. دیویی معتقد بود که کل معرفت از راه پرداختن به «روش علمی» ـ یعنی، روش فرضیه‌ای ـ قیاسی که همـهٔ ما با آن آشنا هستیم ـ حـاصل می‌شـود و لذا قـانع شـده بود کـه آمـوزش و یادگـیـری باید از این روش پیـروی نمـاید. معرفت‌شناسی *تعلیم و تربیت*[3] می‌کوشد تا از مطالعهٔ معرفت شناسانهٔ روش‌های کسب معرفت، راه‌های پیشبرد یادگیری را استنتاج، و سپس، دنبال کردن این راه‌ها را در مدارس توصیه نماید.

ضرورت فلسفهٔ تعلیم و تربیت

با دیدگاهی که در بارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت مطرح شد، اینك باید به این سؤال پاسخ داد که: چرا فلسفهٔ تعلیم و تربیت لازم است؟ به دیگر سخن: تحلیل، متافیزیك، اخلاق، و معرفت شناسی تعلیم و تربیت، چه کاربردی می‌توانند داشته باشند؟

تحلیل تعلیم و تربیت، به قـدری ضـرورت دارد کـه چندان حـاجـتی به بیـان آن نیـست. بسـیاری از واژه‌های کلیـدی آمـوزش و پرورش در هاله‌ای از ابهـام قـرار دارنـد. واژه‌هایی مـانند «تجربه»، «مشارکت»، «شهروندی»، «وظیفه شناسی»، و «دموکراسی» از این قبیل‌اند. حداقل بسیاری از مردم آمریکا امیدوارند که دموکراسی از طریق مدارس تحقق یابد؛ آنان می‌کوشند تا با استفاده از واژه‌هایی مانند واژه‌های فوق‌الذکر، هم راه‌های دستیابی به دموکراسی را بیان کنند و هم دنبال کردن این راه‌ها را توصیه نمایند. نویسنده‌ای با همـین قصد می‌نویسـد: «از راه مشارکت، رویدادها به تجربه‌ها بدل می‌شوند، و آموختن، یعنی، تجربه کردن. بدون مشارکت مؤثر، آموختن مؤثر نمی‌تواند وجود داشته باشد... . برای مؤثر بودن تجربیات یادگیری، به ندرت می‌توان آن‌ها را با نظمی متوالی مرتب کرد، چرا که موجود زنده به صورت متوالی به مرحلهٔ بلوغ نمی‌رسد. باید

1. Locke
2. Dewey
3. epistemology of education

تجربیات را بر تجربیات و الگوهای رفتار را بر الگوهای رفتار بنا نهاد»؛ معلوم نیست کاربرد این اصول در مدارس، چگونه می‌تواند به پیشبرد دموکراسی کمك کند؛ زیرا گذشته از مبهم بودن این واژه‌ها، نحوهٔ بیان آن‌ها به گونه‌ای است که نمی‌توان به راحتی پی برد که این اصول چه هستند.

کتابی که این مطلب از آن نقل گردید به صورت تصادفی انتخاب شده است. هر چند این مطلب در مقایسه با بسیاری از مطالب دیگر روشن‌تر است، اما هر کس که چند کتاب در زمینهٔ آموزش و پرورش خوانده باشد، بدون تردید می‌داند که مبهم بودن واژه‌ها، ایده‌ها، و مفهوم‌ها اختصاص به این کتاب ندارد، بلکه شاخص ادبیات تربیتی است. واژه‌هایی از قبیل «تجربه» و «مشارکت» معنای ثابتی ندارند و فقط لحظه‌ای تأمل برای زیر سؤال بردن توافق یا عدم توافق اولیه‌ای که خواننده احساس می‌کرده است، کفایت می‌کند. بسیاری از بحث‌هایی که هم اکنون در تعلیم و تربیت جریان دارد، در به‌وجود آوردن تفاهم و اتفاق‌نظر بر سر ضرورت تحلیل روشن واژه‌ها، ایده‌ها، و مفهوم‌های تربیتی به موفقیتی نرسیده است؛ و تا وقتی این کار [تحلیل. م] انجام نشود، نه می‌دانیم که یك نظریهٔ تربیتی چه می‌گوید و ـ در نتیجه ـ نه صحت و سقم گزاره‌های واقعی و مشروعیت و عدم مشروعیت توصیه‌هایش را. تحلیل در تعلیم و تربیت از این رو لازم است که موجب فراهم آمدن واژه‌های روشن برای توصیف واقعیت‌ها و بیان توصیه‌های تربیتی می‌گردد.

اغلب تصور می‌شود که *متافیزیك تعلیم و تربیت* برای تبیین گزاره‌های واقعی این رشته ضرورت دارد. همچنین تصور می‌شود که متافیزیك تعلیم و تربیت برای انجام این وظیفه، مسئولیت مهم دیگری هم دارد که همانا تضمین توصیه‌های تربیتی است. از آن‌جا که این توصیه‌ها از گزاره‌های واقعی تعلیم و تربیت استنتاج می‌شوند، تضمین توصیه‌ها موجب تقویت گزاره‌ها می‌گردد. حال به بررسی این موضوع می‌پردازیم که آیا این دو کارکرد، واقعاً لازم هستند یا خیر.

تبیین گزاره‌های واقعی تعلیم و تربیت به وسیلهٔ متافیزیك ضرورتی ندارد، زیرا این کار غیر ممکن است. اگر متافیزیك عهده‌دار انجام این کار بود، نظریه‌های متافیزیکی، مبنایی بودند که می‌توانستیم با روش‌های منطقی، گزاره‌های واقعی تعلیم و تربیت را از آن‌ها استنتاج کنیم؛ اما قبلاً دیدیم که این گزاره‌ها مستقل از نظریه‌های متافیزیکی هستند. مانند همهٔ گزاره‌های واقعی دیگر، صادق یا محتمل‌الصدق بودن گزاره‌های واقعی تعلیم و تربیت، به وسیلهٔ روش‌های علمی یا روش‌های عرف عمومی نشان داده می‌شود. تبیین صدق یا احتمال صدق این گزاره‌ها مستلزم کشف این موضوع است که مشاهده و استنتاج ناشی از آن، شواهد صدق یا احتمال صدق آن‌ها را تقویت کند. اگر متافیزیك به تبیین گزاره‌های واقعی بپردازد، دو حالت پیش می‌آید: یا متافیزیك،

علاوه بر واقعیت، به دنیای قابل مشاهده نیز خواهد پرداخت، یا برخی از گزاره‌های واقعی از سطح دنیای قابل مشاهده فراتر خواهند رفت؛ و هر دو غیر ممکن است.

با این مقدمات، به راحتی می‌توان نتیجه گرفت که دومین کارکرد متافیزیك تعلیم و تربیت هم ضرورتی ندارد. البته توصیه‌های تعلیم و تربیت، از جهتی باید به واقعیت‌های تربیتی متکی باشند. اگر این مطلب درست باشد که نوجوانان سرکش‌اند، پس آموزش دهندگان، مدیران، و راهنمایان باید با شیوه‌های خاصی با آنان برخورد کنند. اما اگر متافیزیك، گزاره‌های واقعی تعلیم و تربیت را تبیین نکند، پس با تبیین نمی‌تواند از توصیه‌های تربیتی حمایت نماید و بدین ترتیب، کارکرد دوم هم ضرورتی نخواهد داشت(۳).

متافیزیك تعلیم و تربیت، ممکن است دعوی کارکرد دیگری هم داشته باشد. قبلاً گفتیم که نظریه‌های متافیزیکی، گزاره‌هایی را ارائه می‌کنند که مکمل گزاره‌های واقعی هستند. گزاره‌هایی مانند: «خدا موجود است»، یا «انسان پس از مرگ باقی است»، یا «انسان پس از مرگ باقی نیست»، از این قبیل‌اند. اگر صدق چنین گزاره‌هایی نشان داده شود، متافیزیك می‌تواند مبنایی را برای شمار قابل توجهی از توصیه‌های تربیتی پی‌ریزی نماید. از آن‌جا که احتمال یا عدم احتمال صدق هیچ کدام از این گزاره‌ها را نمی‌توان با روش‌های علمی معین کرد، پس گزاره‌های واقعی تعلیم و تربیت شامل آنها نخواهند بود. با این حال، اگر این گزاره‌ها صادق باشند، از اموری‌سخن می‌گویند که پافشاری بر اعمال خاصی در ارتباط با آن‌ها فوق‌العاده مهم است. بسیاری از این گونه گزاره‌ها که با تعلیم و تربیت مرتبط هستند، ستایش خداوند، رستگاری روح، کوشش‌های پیگیر برای نیل به پیشرفت مادی، و امثال آن را به عنوان مهم‌ترین توصیه تربیتی در دستور کار خود قرار داده‌اند.

اگر تکمیل متافیزیکی اطلاعات علم و عرف عمومی امکان‌پذیر باشد، به کار بستن متافیزیك تعلیم و تربیت بسیار مطلوب خواهد بود. اگر بتوان از صادق بودن گزاره‌های‌متافیزیکی آگاه شد، پس کوتاهی در استنتاج هر گزاره‌ای از متافیزیك ـ که برای تعیین اهداف تربیتی یا راه‌های تحقق اهداف مناسب باشد ـ نشانهٔ کمال بی‌خردی است. اما در وضع کنونی، دو کار اساسی باید انجام شود: اولاً متافیزیك باید گزاره‌های تکمیلی خود را روشن سازد. بنابر این، «وجود خدا»، «بقای انسان» و مانند آن باید روشن شود. ثانیاً متافیزیك تعلیم و تربیت، باید صادق بودن این گزاره‌ها را نشان دهد. اگر این دو کار انجام شود، متافیزیك تعلیم و تربیت، نزد آموزش و پرورش از بیشترین اهمیت برخوردار خواهد شد.

شاید تصور شود که اخلاق تعلیم و تربیت نیز ـ به ویژه در وضع فعلی اش ـ مانند متافیزیك تبیینی، هیچ ضرورتی برای تعلیم و تربیت ندارد. این تصور اشتباه است. دلیل ناتوانی متافیزیك در تبیین گزاره‌های واقعی از این فرض متافیزیکی سرچشمه می گیرد که واقعیت، همواره در پس آنچه می توان تجربه کرد قرار دارد و با علم و عرف عمومی نمی توان بدان دست یافت. دقیقاً همین فرض است که موجب استقلال منطقی گزاره‌های واقعی از نظریه‌های متافیزیکی تبیین کنندهٔ آن‌ها می گردد. اما اخلاق تعلیم و تربیت، منطقاً از توصیه‌های واقعی خودش مستقل نیست. اخلاق تعلیم و تربیت، دو بخش دارد: بخش اول، شامل تحلیل واژه‌های اخلاقی به کار گرفته شده در تعلیم و تربیت است، و بخش دوم، شامل فهرستی از توصیه‌های تربیتی است که معتبر شناخته شده‌اند. بخش دوم اخلاق تعلیم و تربیت، موجب می‌شود که آموزش و پرورش، توصیه‌های گنجانده شده در فهرست خودش را یك کاسه، و بقیهٔ توصیه‌ها را از این فهرست خارج کند. بخش اول اخلاق تعلیم و تربیت، در بر گیرندهٔ کلیهٔ نظریه‌های مربوط به ماهیت خوبی و درستی اخلاقی است. هر چند ما نمی‌دانیم کدام یك از نظریه‌ها درست هستند، اما اگر یکی از آنها درست باشد، درستی همان یك نظریه نشان خواهد داد که بسیاری چیزها خوب و درست هستند (یعنی، ویژگی‌هایی دارند که می‌توان در آن ویژگی‌ها، خوبی و درستی را تشخیص داد) و بسیاری چیزها خوب و درست نیستند (یعنی، فاقد چنین ویژگی‌هایی هستند). بدین ترتیب، این توصیه که: مدارس باید بستر دموکراسی باشند، منطقاً از اخلاق تعلیم و تربیت مستقل نیست؛ زیرا اگر این توصیه، معتبر باشد، از سویی یك فقره در فهرست توصیه‌هایی است که اخلاق تعلیم و تربیت آن‌ها را معتبر شناخته است؛ و از سوی دیگر، یك نظریهٔ ارزش اخلاقی درست، ما را به قبول آن ملزم خواهد کرد. بنابراین، بر خلاف وضعی که گزاره‌های واقعی آموزش و پرورش در برابر متافیزیك دارند، توصیه‌های تعلیم و تربیت در برابر هیچ کدام از بخش‌های اخلاق تعلیم و تربیت بی تفاوت نیستند.

اخلاق تعلیم و تربیت، به دلیل دیگری هم لازم است. توصیه‌های مربوط به اهداف و توصیه‌های تابع آن‌ها [یعنی، توصیه‌های مربوط به وسایل. م] که به وسیلهٔ تعلیم و تربیت مطرح می‌شوند، نیازمند توجیه هستند؛ و اخلاق ـ چنان که ملاحظه کردیم ـ نظریه‌ای را پدید می آورد که می توان به وسیلهٔ آن یك توجیه را درك و استخراج کرد. این نوع توجیه، تا حدی به معنای ترسیم *روابط علّی*[1] نیز هست. وقتی که گفته می‌شود: این نحوهٔ عمل، در واقع، به تحقق آن هدف

---

1. causal relations

می‌انجامد، یك *داوری علّی*[1] صورت پذیرفته و همین داوری، بخشی از توجیه توصیه‌ای است که به دنبال آن نحوهٔ عمل مطرح می‌شود [توصیه‌ای که تابع آن نحوهٔ عمل است. م]. اما توجیه توصیه‌های واقعی، صرفاً به معنای دانستن روابط علّی آن‌ها نیست، بلکه به معنای بررسی و سنجش کلیهٔ نتایج و پیامدهای حاصل از آن‌ها نیز هست، تا بدین وسیله اطمینان حاصل شود که بدبودن لوازم هدفی که بدان توصیه شده، یا بد بودن آثار جانبی و غیر مستقیم آن هدف، دستیابی به آن را خنثی نخواهد کرد. نتایج لازم و آثار جانبی و غیر مستقیم رفتار با کودکان به شیوه‌ای پیشرفته و آرام‌بخش، چیزی است که به وسیلهٔ طرفداران این روش چندان مورد بررسی و امعان نظر قرار نگرفته و نتیجهٔ کلی روش مزبور هم چه خوب باشد و چه بد، چیزی است که توصیه کنندگان به سعادت و «خلاقیت» دوران تحصیلات مدرسه‌ای کودك، آن را چنان که باید مورد توجه قرار نداده‌اند. در نتیجه، اخلاق تعلیم و تربیت برای توضیح، توجیه، و تصحیح هر دو گروه از توصیه‌هایی که به وسیلهٔ تعلیم و تربیت مطرح می‌شوند، یعنی، توصیه‌های مربوط به اهداف و توصیه‌های مربوط به وسایل، لازم است.

در بحث از معرفت شناسی تعلیم و تربیت گفته شد که برخی از فیلسوفان تصور کرده‌اند که مطالعهٔ معرفت شناسانهٔ روش‌های کسب معرفت، موجب پدید آمدن گزاره‌های واقعی می‌شود که می‌توان آن‌ها را به عنوان اصول آموزش، توصیه کرد. چنین تصوری اشتباه است. توصیف راه‌های کسب معرفت، کار روان‌شناسی است؛ در حالی که، تحلیل رویه‌های لازم برای کسب معرفت، بر عهدهٔ معرفت‌شناسی است. معرفت شناسی، شامل بازسازی رویه‌هایی است که متضمن معیارهای لازم‌الاجرا برای هر کدام از روش‌های کسب معرفت هستند. پس معرفت‌شناسی، راه‌های واقعی کسب معرفت را به ما نشان نمی‌دهد. معرفت شناسی تعلیم و تربیت، به این دلیل ضروری است که با توجه به روش‌های واقعی کسب معرفت، به شناسایی یك روش آرمانی کسب معرفت می‌پردازد و به واسطهٔ همین شناسایی است که روان‌شناسی از معرفت‌شناسی جدا می‌شود. روان‌شناسی، قوانین یادگیری را عرضه می‌دارد (قوانینی که ممکن است به وسیلهٔ آموزش و پرورش توصیه شوند)؛ در حالی که، معرفت‌شناسی، فقط معیارهای کسب معرفت را ارائه می‌کند.

بنابر این، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، برای تحلیل واژه‌های مبهم تعلیم و تربیت، تکمیل

---

1. causal judgement

متافیزیکی گزاره‌های واقعی تعلیم و تربیت، و توضیح، توجیه، و تصحیح توصیه‌های اخلاقی تعلیم و تربیت لازم است. بحث‌هایی که هم اکنون در بارهٔ رابطهٔ مدارس با جامعه، شیوهٔ حمایت از آن‌ها، نوع آموزشی که باید عرضه کنند، و میزان آزادی آن‌ها از کنترل خارجی جریان دارد، از طریق توصیه‌های گوناگون و ناهمساز در بارهٔ هدف‌ها و روش‌های آموزش، مدیریت، و راهنمایی در تعلیم و تربیت منعکس می‌شود. بدون تردید، هم اکنون فلسفهٔ تعلیم و تربیت می‌تواند از راه تحلیل واژه‌ها به سامان‌دهی و روشنگری این بحث‌ها بپردازد. این شیوه، دست کم به فهم اختلافات بین نظریه‌های مخالف کمك می‌کند. اما پیش از آن که متافیزیك تعلیم و تربیت بتواند از طریق تکمیل گزاره‌های واقعی تعلیم و تربیت، به یاری رشتهٔ آموزش و پرورش بشتابد، باید کار تکمیل به صورت روشن انجام گیرد و به شکل صحیح نشان داده شود. و اخلاق تعلیم و تربیت، هنگامی سودمند می‌افتد که توافق گسترده‌ای در بارهٔ نظریهٔ اخلاقی حاصل شده باشد. به هر حال، باید به تحقق فلسفهٔ تعلیم و تربیت امیدوار بود؛ هر چند این مهم در آیندهٔ نزدیك صورت نپذیرد. اما اگر فیلسوفان در زمینهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت کار کنند، کم کم و قدم به قدم، تحلیل به موفقیت خواهد انجامید، اخلاق تحقق خواهد یافت، و تکمیل متافیزیکی ـ دست کم ـ فهمیده خواهد شد.

پی‌نوشت‌ها

1. Cf.,e. g., Theodore Brameld, *Philosophies of Education in Cultural Perspective*. The Dryden press, New York.P.15
2. Cf., e.g., ibid., P.27: and *Modern philosophies and Education*, edited by Nelson B.Henry, The University of Chicago press, Chicago, 1955.P.16
3. In Support of the need for metaphysics of education. Cf. (e.g.,realism) Rupert C. Lodge, *Philosophy of Education*, New York, London, Revised Edition. 1947.P.78: (e.g., idealism) J.Donald Butler, Four philosophis and their Practice in Education and Religion. Harper and Brothers. New York, London, 1951.PP.211-212. I do not attribute. by virtue of these citations, the metaphysical theories mentioned to these authors.

فصل چهارم

فلسفهٔ تعلیم و تربیت[1]

آی. ال. کندل

آموزش و پرورش آمریکا در چهار دههٔ گذشته، ضعیف‌تر شده است. این وضع نه به خاطر بی‌توجهی به فلسفهٔ تعلیم و تربیت، که به دلیل اقتباسی شدن آموزش و پرورش، تحت نفوذ و سیطرهٔ یك دیدگاه فلسفی در آمدن، و از دیگر دیدگاه‌ها غفلت ورزیدن، بوده است. با وجود این که کتاب‌هایی دربارهٔ فلسفه‌های تعلیم و تربیت منتشر شده، تنها یکی از این فلسفه‌هاست که قلمرو مزبور را به تصرف خود درآورده و تقریباً به عنوان یك آیین الهی دنبال شده است. از آن جا که این فلسفهٔ تربیتی در سنت آمریکا یك فلسفهٔ تربیتی کم‌عمق و ضمناً ساده‌ترین آن‌ها بوده، در این سرزمین جاذبهٔ خاصی داشته است. به علاوه، فلسفهٔ الهام‌بخش آن نیز خود را از پرسش‌های بسیاری که در دیگر فلسفه‌ها مهم قلمداد می‌شود، برکنار داشته است. جامع تلقی کردن این فلسفهٔ تربیتی و توانمند دانستن آن در پاسخگویی به همهٔ پرسش‌هایی که ممکن است در عرصهٔ آموزش و پرورش مطرح شود، گرایشی است که در ارتباط با آن قابل ذکر است. در حالی که، این نظریهٔ تربیتی را هاله‌ای از قداست فرا گرفته، دیگر نظریه‌ها و استادان آن‌ها کفرآمیز تلقی گردیده‌اند. دانشجویان نیز دورهٔ کارآموزی خود را صرف فراگیری این فلسفهٔ مسلط تربیتی

---

1. Kandel, I.L. (1956). *Philosophy of Education*. In Chiristopher J. Lucas, What is Philosophy of Education? U.S.A. Macmillan. PP. 131 - 133.

نموده و در بیش تر موارد از مطالعهٔ سایر فلسفه‌های تربیتی اجتناب ورزیده‌اند. انتقاد از آن کفر قلمداد شده و منتقدان با عناوینی مانند *سنت گرا*[1]، *پایدارگرا*[2]، *بنیادگرا*[3] یا حتی بیگانه با آداب و رسوم آمریکا بدنام گردیده‌اند.

ضمناً به خاطر نگرش رایج مربیان دربارهٔ فلسفه و دلایل شناخته شده‌تر دیگر، رابطهٔ بین دو بخش دانشگاه و آموزش و پرورش یا دانشگاه و دانشکده‌های تربیت معلم در دنیا به‌عنوان وسیع‌ترین رابطه توصیف می‌شود. منتقدان مدارس عمومی، دشمن آموزش و پرورش عمومی تلقی می‌شوند و کسی متوجه نیست که تنفر و انزجار مردم می‌تواند ریشه در نارضایتی آشکار یا پنهان آن‌ها از حاکمیت یك گروه معین بر تعلیم و تربیت داشته باشد.

به همین دلیل، مقالات *برودی*(۱) و *پرایس*(۲) نشانه‌های نویدبخشی از یك نگرش جامع‌تر و متفاوت به مسائل تربیتی هستند. در این نگرش، مطالعهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت از مطالعهٔ فلسفه جدا نمی‌شود، بلکه بررسی مسائل تربیتی از راه مراجعه به طرق بررسی مسائل مشابه در متافیزیك، معرفت‌شناسی، اخلاق، منطق، نظریه‌های ارزشی، و زیبایی‌شناسی (که توسط برودی افزوده شده)، غنی و پربار می‌گردد.

هر دو نویسنده بر این نکته واقف‌اند که نظریه‌پردازی باید با ارزیابی یا نقد نظریه همراه باشد. به همین دلیل است که آن‌ها از یك نگرش تحلیلی به تحلیل زبانی (معناشناختی) رایج در فلسفهٔ عمومی جانبداری می‌کنند. علاوه بر چند واژه‌ای که در مقالات برودی و پرایس به‌عنوان واژه‌های لازم التحلیل ذکر گردیده، واژه‌های دیگری‌هم وجود دارد که در سال‌های اخیر با بی‌احتیاطی به کار بسته شده‌اند. کودك، جامعه، رشد، یادگیری از راه عمل، برنامهٔ درسی، موضوع درسی، منش، شخصیت، و غیره از این قبیل‌اند. هر چند تحلیل به خاطر روشن‌سازی واژه‌ها کار مفیدی است، اما این خطر وجود دارد که به صورت هدفی ذاتاً مطلوب درآید و در نتیجه امکان کنار هم نهادن اجزا در قالب مجموعه‌ای نظامدار و تألیفی، سلب گردد. تعریف روان‌شناسی تربیتی به عنوان هنر جدابینی و ناتوانی در گردهم آوردن امور، گویای همین موضوع است.

از راه استخراج جنبه‌های مختلف فلسفهٔ عمومی، می‌توان کمك بی‌حد و حصری به یك فلسفهٔ تربیتی سالم و معقول در زمینه‌هایی از قبیل تعیین ماهیت هدف‌ها، محتوا و روش‌ها، تعریف

---

1. traditionalist
2. perennialist
3. essentialist

معنا و جایگاه دانش و یادگیری، و کشف ماهیت ارزش‌ها و ارزش‌هایی که باید به سوی آن‌ها جهت گیری شود، عرضه کرد. با انجام این کار، تعلیم و تربیت از سطح اندیشه‌های سطحی و نازلی همچون رشد به منزلهٔ هدفی ذاتاً مطلوب، حل مسأله به مثابهٔ تنها محرك و روش تفکر، و دانش «محض» به عنوان چیزی که شایستهٔ پیگیری و جست‌وجو نیست، فراتر می‌رود.

با وجود این، کوته‌بینانه خواهد بود اگر ادعا شود که صرفاً از طریق مراجعه به رشته‌های موردنظر برودی و پرایس می‌توان فلسفهٔ تربیتی جامعی را پی‌ریزی کرد. به نظر آن‌ها فلسفهٔ تعلیم و تربیت نزد مدیران آموزشی هیچ گونه کاربردی ندارد، چون نمی‌تواند به آن جنبه‌هایی از آموزش و پرورش بپردازد که موردنظر این گروه از مدیران است. برخی از این جنبه‌ها بدین قرار اند: رابطهٔ مدرسه با دولتی که از آن حمایت می‌کند، رابطهٔ مدرسه با جامعه، رابطهٔ آموزش و پرورش با نظریهٔ سیاسی به طور کلی، و با جزئیات سازمان و مدیریت آموزشی از قبیل هزینه‌های آموزش و پرورش یا حتی ساختمان‌های مدارس و نحوهٔ اثرپذیری آن‌ها از دیدگاه‌های فلسفی. بنابراین، نمی‌توان از مطالعهٔ فلسفهٔ سیاسی و اجتماعی شانه خالی کرد؛ زیرا اهداف سیاسی و اجتماعی، یکی از قوی‌ترین عوامل تعیین کنندهٔ آموزش و پرورش، آن هم در زمانی هستند که ستیز ایده‌ها و ایده‌ئولوژی‌ها در همه جا جریان دارد و تأثیر ملی گرایی پرخاشگرانه، نیرومندتر از هر زمان دیگری خودنمایی می‌کند. دقیقاً به خاطر غفلت از همین عوامل تعیین کننده در مطالعهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت است که آموزش و پرورش عمومی با مشکلات فراوانی مواجه گردیده و تعارضات بسیار زیادی در رابطه با آزادی علمی، ایجاد تغییر از راه آموزش و پرورش و دیگر مسائل بحث‌انگیز رخ داده است.

هر چند برخی از مسائل مربوط به فلسفهٔ تعلیم و تربیت، چنان که باید مورد تأکید قرار نگرفته، اما به یکی از این مسائل حتی اشاره‌ای هم نشده است. همواره این خطر وجود دارد که مسئولان آماده‌سازی معلمان از موضع قدرت سخن بگویند نه از موضع تجربهٔ عملی، یا آن که تجربهٔ عملی آنان در محیط کلاس به قدری بی‌ربط و پرت افتاده باشد که آن‌ها را به واقعیت‌ها بی‌اعتنا نماید. بدین ترتیب، تدوین نظریه‌ای که الگوهای فرهنگی مؤثر بر دانش‌آموزان را مورد توجه قرار دهد و خود نیز بر واکنش‌های آنان و واکنش‌های مردم در برابر آموزش و پرورش تأثیر گذارد، کاری است نیکو و پسندیده.

به نظر می‌رسد که در ارزیابی مجدد فلسفهٔ تعلیم و تربیت، باید نظریه نیز در پرتو عمل و توانایی‌های بالقوهٔ آن مورد ارزیابی قرار گیرد. تاریخ تعلیم و تربیت یا آموزش و پرورش تطبیقی را

هم نمی توان نادیده گرفت. بالاتر از همه، باید به خاطر داشته باشیم که اگر قرار است یك فلسفهٔ تربیتی در خدمت حرفهٔ آموزش و پرورش باشد، نه می تواند جنبهٔ نظری داشته باشد و نه پایبند منبعی گردد که کل تعلیماتش را آشکارا از آن بستاند.

پی نوشت ها

1. Harry S. Broudy, *How Philosophical Can Philosophy of Education Be*? The Journal of Philosophy LII (October 27, 1955), 612 - 622.
2. Kingsley Price, ''*Is a Philosophy of Education Necessary?*'' The Journal of Philosophy LII (October 27, 1955), 622-633.

فصل پنجم

کیفیت خاص فلسفهٔ تعلیم و تربیت[1]

ریچارد ناولز موریس

نظریات برودی و پرایس، متضمن تردید قابل ملاحظه‌ای درباره مشروعیت فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان یك رشته دانشگاهی است. چون دیدگاه‌های آنان، حاوی نقدی عمیق و ژرف‌اندیشانه است، امیدبخش نیز هست. همین دلالت دیدگاه‌های آن‌ها بر عدم «تحقق» رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، گواه آن است که مشکلی وجود دارد. کسانی که این موضوع را تشخیص داده و پذیرفته‌اند که فلسفهٔ تعلیم و تربیت، ارزش آن را دارد که به عنوان یك رشتهٔ تخصصی دنبال شود، نمی‌توانند از ورود در این عرصه سرباز زنند.

عامل «کفایت و اعتبار» یك موضوع چیست؟ مطابق نظر برودی «برای این که فلسفه تعلیم و تربیت یك رشته دانشگاهی باشد یا بتواند باشد، باید محتوا یا روش آن به قدری دقیق و متمایز توصیف گردد که بشود در میان رشته‌های دانشگاهی، جایی را بدان اختصاص داد». این نتیجه‌گیری تحسین برانگیز، نیاز به شفافیت بیشتر رشته فلسفه تعلیم و تربیت را در مقیاسی فراتر از آنچه برودی و پرایس انجام داده‌اند، نشان می‌دهد. اما این دو نویسنده، حتی یك مرتبه هم از کفایت و اعتبار فلسفه سؤال نکرده‌اند. به نظر آنان، فلسفه‌ورزی در بارهٔ تعلیم و تربیت کار بسیار

1. Morris. R. Knowles. (1956). *The Philosophy of Education: A Quality of Its Own.* In Christopher J. Lucas, What is Philosophy of Education? U.S.A. : Macmillan. PP. 133-135.

مناسبی است، چون کسانی مانند افلاطون، ارسطو، *آکویناس*[۱]، *هربارت*[۲]، و دیویی بر آن صحه گذارده‌اند. اما چون لاك، کانت، وایتهد، و راسل با وجود توفیقی که در انجام این کار داشته‌اند، نتوانسته‌اند از نظام‌های فلسفی خود، دیدگاه‌های تربیتی معنادار و قابل توجهی را استنتاج کنند، برودی و پرایس نیز درباره این مدعا که فلسفهٔ تعلیم و تربیت بتواند کیفیت مستقل و متمایزی را احراز کند، راه تردید در پیش گرفته‌اند.

میزان موفقیت در اثبات وجود یك دانش خاص و روش‌شناسی آن، به مقبولیت آن در قالب یك برنامه درسی تحصیلی بستگی دارد. فلسفهٔ تعلیم و تربیت، وقتی به صورت یك رشته تحصیلی در می آید که بتواند به دنیای پیرامونش دانش و آگاهی ببخشد. از آن‌جا که فلسفهٔ تعلیم و تربیت، رشته‌ای نوپاست و نیاز به جست‌جوی فضاهای دیگری برای تغذیه و رشد و نمو دارد، صد سال اول عمر آن، سخت‌ترین سال‌هاست.

فلسفه‌ورزی در بارهٔ تعلیم و تربیت، هم در مجلات امکان‌پذیر است هم در خارج از آن‌ها؛ اما عدم موفقیت در ارائه ساختاری از موضوع فوق و یافتن جای پای محکمی برای آن قلمرو علمی، یعنی عدم تحقق آن در سطح جهانی به عنوان یك رشته تحصیلی. با فرض مطلوبیت این مقصود، فقط با اجرای یك کوشش مستمر و هماهنگ است که می توان بدان دست یافت. با آن که چنین کوششی فراتر از حد یك مقاله است، اما بیان دیدگاه یك محقق در باب اجزای اصلی یك دوره در فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز ممکن است چندان گستاخانه نباشد. نباید فراموش کرد که اعضای شرکت کننده در این دوره، معلمانی هستند که زمینه‌های فکریشان بسیار متفاوت و در مواردی قابل اغماض است.

۱ـ معرفت شناسی، لازمه فلسفهٔ تعلیم و تربیت است. دانشجوی فلسفهٔ تعلیم و تربیت، خواه مشغول «نظریه‌پردازی» باشد، یا مشغول «ارزیابی نظریه»، می تواند کار خود را از این نقطه به‌خوبی آغاز کند. مسائل معرفتی در قلب فرایند تربیت قرار دارند. کسی که درباره معرفت، موضع پراگماتیك اتخاذ می کند و آن را چون ابزاری برای آینده می‌نگرد، پیشاپیش در قلمرو نظریهٔ ارزشی گام نهاده است. به هر حال، معرفت‌شناسی در فلسفهٔ تعلیم و تربیت باید با همان دقتی که در فلسفه مطرح است و جدای از نتایج و لوازم تربیتی آن، مورد توجه قرار گیرد. این هشدار موجب می‌شود که حریم نظریهٔ تربیتی از آلوده شدن به بسیاری از فرض‌های ناآشکار

---

1. Aquinas

2. Herbart

محفوظ ماند و توجیهی برای بررسی همه جانبهٔ «ارزیابی نظریه» قبل از «نظریه‌پردازی» فراهم آید. بدین ترتیب، نتیجه گیری پرایس مبنی بر این که منطق، یکی از شاخه‌های فرعی فلسفه تعلیم و تربیت نیست، رد می‌شود. از آن جا که روان‌شناسی از عهده تدوین یك نظریه واحد، جامع‌الاطراف، و قابل بررسی علمی در زمینه یادگیری بر نیامده است، پس مربی هنوز هم باید به روش کسب معرفت و معیارهای آن بپردازد. روش کسب معرفت نیز آن قدر با محتوای معرفت پیوند خورده است که قلمرو برنامه درسی را سرشار از سؤالاتی در این زمینه کرده است. به همین دلیل است که معرفت شناسی در فضایی فراتر از روش‌های کلاسداری پرتوافکنی دارد.

۲ـ شیوهٔ پرداختن به متافیزیك هم باید مانند شیوهٔ پرداختن به معرفت شناسی باشد. در اینجا هم دقت اقتضا می کند که استنتاج نتایج و لوازم تربیتی به زمانی موکول گردد که آموزش‌های مربوط به تجزیه و تحلیل و ارزیابی اصول زیربنایی این نتایج و لوازم به مورد اجرا درآمده باشد. بی توجهی به این قاعده، تا حد زیادی موجب بی‌اعتباری پایگاه علمی متافیزیك گردیده است. نظریه‌پرداز تربیتی نیز همچون فیلسوف، ناگزیر از بررسی مسائل *کیهان شناسی*[1]، غایت شناسی، ذهن[2] و آزادی‌است. وی از استنتاجات خود درباره این مسائل، نظریاتی را در باب اهداف و وسایل، طبیعت کودك و جامعه، نقش عقل، و همچنین نظریه‌ای را در باب انضباط استخراج می کند.

۳ـ مراحل آغازین این دوره، نسبت به مرحله فرجامین، به منزله آمادگی ضروری محسوب می‌شوند. در این مرحله، دانشجو روابط بین چیزهایی که پرایس، به حق آن‌ها را بخش‌های واقعی و «توصیه‌ای» تعلیم و تربیت می‌نامد، پی می‌نهد. این جاست که جست و جو درباره «اخلاق تعلیم و تربیت» به نتیجه می‌رسد. در واقع، کند و کاوهای دقیق تربیتی در مورد اهداف، اعمال، ارزش‌ها، و روش‌های تربیتی که با یافته‌های فرد در مراحل اول و دوم موافق هستند، جایگزین کند و کاوهای اخلاقی و زیبایی شناختی فلسفه می‌شود. نقد نظریه، بار دیگر به آگاه‌سازی دانشجو کمك می کند. وظیفهٔ نهایی وی این است که نظریهٔ خاص خود را پی افکند. او دیگر حاجتی به گذشتن از کوچه‌های بن‌بست معرفت شناختی و متافیزیکی گذشته ندارد. البته ممکن است کار وی به بن‌بست بینجامد یا به کشف چشم‌اندازهای درخشان‌تری ختم گردد. اگر او معلم است، پس باید چون انسانی خردمند، هوشیار، و به دور از ساده‌لوحی و عامیانه اندیشی به

---

1. cosmology
2. mind

کلاس خود باز گردد و به اختفای فروضی که در پس اعمالش نهفته‌اند، رضایت ندهد.

همین آخرین تأکید صریح و بی‌پرده بر مرحلهٔ سوم است که به فلسفه تعلیم و تربیت، کفایت، اعتبار، علت وجودی، و کیفیت خاص آن را می‌بخشد.

پی‌نوشت‌ها

1. Harry S. Broudy, *How Philosophical Can Philosophy of Education Be*? The Journal of Philosophy LII (October 27, 1955), 612 - 622.
2. Kingsley Price, ''*Is a Philosophy of Education Necessary?*'' The Journal of Philosophy LII (October 27, 1955), 622-633.

فصل ششم

قلمرو فلسفهٔ تعلیم و تربیت[1]

سیدنی هوک

در بارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، سخنان بی‌معنا و نامعقول فراوان است. این مطلب، به‌ویژه در مورد گفته‌های کسانی صدق می کند که ادعا می کنند یك دیدگاه متافیزیکی یا معرفت‌شناختی، دارای نتایج و لوازم منطقی برای نظریه و عمل تربیتی است. در حالی که چنین نیست؛ زیرا چه‌بسا دیده می‌شود که دو فیلسوف در مورد یك دیدگاه فلسفی، اشتراك نظر (مثلاً، در دیدگاه ایدآلیسم عینی یا پراگماتیسم یا حتی تومیسم)، ولی در بارهٔ اهداف و فنون تربیتی خاصی اختلاف نظر دارند؛ یا مربیانی در مورد مطلوبیت اهداف و روش‌های تربیتی خاصی با یکدیگر موافق، اما در جهان‌بینی عمیقاً با هم مخالف‌اند.

این تصور که حل و فصل مسائل تربیتی، از قبیل جایگاه روش پروژه یا نقش دروس فنی در برنامهٔ درسی هنرهای آزاد، به نظریهٔ «واقعیت» بستگی دارد، به‌ویژه اگر بیانگر این موضوع باشد که مربیان تا وقتی در بارهٔ این نظریه اتفاق‌نظر پیدا نکنند، در مورد حل و فصل آن مسائل نیز به توافق محسوسی دست نخواهند یافت، تصوری است مضحك و خنده‌آور. در صورت صحت این تصور، از آنجا که هیچ گونه احتمالی برای نیل به یا توافق در بارهٔ نظریه‌های واقعیت وجود ندارد،

---

1. Hook, Sidney.(1956). *The Scope of Philosophy of Education* , In Christopher J. Lucas, What is Philosophy of Education?, U.S.A: Macmillan. PP.136-139.

پس دورنماهای دستیابی به توافق دربارهٔ مسائل تربیتی نیز بعید خواهد بود. در حالی که واقعیت چنین نیست، زیرا با این که مربیان در زمینهٔ مسائل متافیزیکی و معرفت‌شناختی با یکدیگر اختلاف نظر دارند، اما دربارهٔ بسیاری از مسائل تربیتی، از قبیل اهمیت انگیزش، کاربرد وسایل دیداری در آموزش، یا ادغام مواد درسی هم خانواده، به یك نوع اتفاق‌نظر اساسی دست یافته‌اند. همچنین، آن‌ها امیدوارند که با بهره‌گیری از تحقیقات تجربی مستمر (به عنوان یك قاعده) بتوانند از دامنهٔ اختلافات موجود در ارتباط با دیگر مسائل تربیتی، مانند روش‌های گوناگون آموزش خواندن، بکاهند. و تحقیق تجربی ـ تا آن‌جا که من می‌دانم ـ متضمن بررسی پیشنهادهای ارزشی در پرتو تعهدات ارزشی مشترك و نیز بررسی پیاوردها و نتایج اعمالی است که بر مبنای این پیشنهادها انجام می‌شوند.

در اینجا به طور قطع این اشکال مطرح می شود: برخی از عقاید متافیزیکی یا دینی، حاوی نتایج تربیتی خاصی هستند؛ حتی اگر این نتایج را به آنچه باید آموخته شود، منحصر کنیم؛ مثلاً، با فرض اعتقاد به خدا، آیا این نتیجه به دست نمی آید که باید دین را در مدارس دولتی آموزش داد؟ به‌نظر من، از لحاظ منطقی، چنین نتیجه‌ای به هیچ وجه حاصل نمی‌شود. به این دلیل که در واقع بسیاری از دینداران هستند که با وجود اعتقاد به خدا، عقیده‌ای به آموزش دین در مدارس دولتی ندارند. از طرف دیگر، هستند کسانی که نه به خدا عقیده دارند و نه به هیچ اصل دینی دیگری، اما در عین حال، لحاظ کردن دین را به عنوان یکی از مؤلفه‌های برنامهٔ درسی، کاری مطلوب می‌دانند. شماری از دولتمردان و مشاوران آن‌ها که قائل به شکاکیت دینی هستند، بر این عقیده‌اند که ارائه آموزش‌های دینی در مدارس دولتی، به خاطر نقشی که این آموزش‌ها در تقویت مبانی صلح و نظم دارند، کار مطلوبی است.

اصطلاح فلسفهٔ تعلیم و تربیت، اصطلاح مبهمی است که دو گونه سؤال مربوط به هم را دربر می گیرد. از یك طرف می توان پرسید: (الف) نقش آموزش و پرورش در سازماندهی جامعه و انتقال فرهنگ چیست؟ نحوهٔ تأثیرپذیری نیازها و رغبت‌های فرد از سنت‌ها و سازمان‌های جامعه چگونه است؟ و از طرف دیگر: (ب) غایات تعلیم و تربیت کدام است؟ چه نوع جامعه‌ای را متحقق می‌سازد؟ و چون به این سؤالات، موقتاً پاسخ داده شد، این سؤال را مطرح ساخت که: برای تحقق بخشیدن به این غایات مطلوب و به هم مربوط فردی و اجتماعی، کدام دانستنی‌ها، مهارت‌ها، و فن‌ها را منتقل، و کدام عادت‌ها، ارزش‌ها، و قدرت‌ها را تقویت کنیم؟ (لازم به ذکر است که گروه دوم از سؤالات، در کانون توجه فلسفهٔ تعلیم و تربیت قرار دارند).

بدیهی است که فلسفهٔ تعلیم و تربیت، اساساً با سؤالاتی در قلمرو ارزش، اخلاق، و فلسفهٔ اجتماعی سروکار دارد. می توان بین فلسفه و علم تفکیك قائل شد. علم، یعنی دانش مدلل و منظمی که حاوی زبان و اصول سازماندهی مخصوص خودش است، در حالی که فلسفه، یعنی مطالعهٔ راه‌های مطلوب زندگانی. غایت فلسفه، دانایی است. از این روست که دیویی می نویسد: «اگر تعلیم و تربیت را فرایند ایجاد گرایش‌های بنیادی، عقلانی، و عاطفی نسبت به طبیعت و همنوعان بدانیم، حتی می توانیم فلسفه را به عنوان نظریهٔ عمومی تعلیم و تربیت نیز تعریف کنیم».

فلسفهٔ تعلیم و تربیت، در مفهوم سنتی آن، یعنی، پرس و جو در بارهٔ نگرش‌ها و گرایش‌هایی که آموزش و پرورش رسمی باید آن‌ها را در دانش آموزان به وجود آورد. آیا این کار، به نوبهٔ خود، وابسته به متافیزیك یا معرفت شناسی نیست؟ پاسخ من این است که بدون شك، خیر. از یك گزارهٔ متافیزیکی، هیچ گزارهٔ اخلاقی‌ای قابل استنتاج نیست، مگر زمانی که اظهارات متافیزیکی، متضمن قضاوت‌های ارزشی پوشیده و پنهان باشند. ما از صحت قضاوت اخلاقی خود در مورد نادرستی عملی مانند آزار رساندن به دیگران به عنوان شوخی با آن‌ها، خاطر جمع‌تر هستیم تا دعوی توجیه متافیزیکی یا خداشناختی قضاوت‌های اخلاقی را داشتن. معنای این سخن، روی آوردن به شهودگرایی اخلاقی نیست. هر چند گزاره‌های واقعی بسیاری وجود دارند که اگر نادرستی آن‌ها ثابت شود، بر صحت قضاوتهای اخلاقی ما تأثیر خواهند گذاشت، اما من نمی‌دانم گزاره‌هایی مانند: «وجود واحد است» یا «وجود کثیر است» یا «خداوند جهان را آفریده است»، یا انکار آن‌ها، بر گزاره‌هایی همچون: «سهم خود را بادیگران قسمت کردن، بهتر از مصرف شخصی آن است» یا «اعمال اختیاری، اصیل‌تر از اعمال اجباری است»، چه تأثیری دارند.

استخراج غایات یا اهداف فرایند تعلیم و تربیت، کار آسانی نیست. این کار، مستلزم مطالعهٔ مشروح و مفصل طبیعت زیست‌شناختی، روان‌شناختی، و تاریخی انسان‌ها، فرهنگ، سنن، و مسائل اساسی آن‌ها و به طور خلاصه، هر چیزی است که با سؤالات زیر در ارتباط است: در زندگی انسان، چه چیزی ارزشمند است؟ برای این که آنچه در زندگی انسان ارزشمند است کشف گردد و جزء تار و پود تجربهٔ او بشود، کدام دانش و قدرت لازم است؟

حال ممکن است این اشکال مطرح شود که: آیا رابطهٔ بین تعلیم و تربیت پیشرفته و پراگماتیسم، دلیل نادرستی مطلب فوق الذکر نیست؟ آیا تعلیم و تربیت پیشرفته، به ویژه با فلسفهٔ پراگماتیك یا تجربی دیویی در ارتباط نیست (چه این ارتباط را به صورت یك نتیجهٔ فرضی در نظر بگیریم، چه به صورت یك نتیجهٔ قهری، و چه به صورت کاربرد ویژهٔ یك اصل کلی)؟ در پاسخ باید

گفت که این گونه اظهارات قطعی، رهاوردی جز فرو غلتیدن در ورطهٔ بدفهمی عمیق ماهیت هر دو مقوله، یعنی، تعلیم و تربیت پیشرفته و فلسفهٔ دیویی، به دنبال ندارد. این بدفهمی، بسیار دامن گستر و شایع است و موجب انتقادات شدید و عجولانه‌ای از تعلیم و تربیت نوین یا پیشرفته گردیده است. این انتقادات، نه بر مبنای شواهد تجربی برگرفته از تجارب تربیتی واقعی، که بر دلایل کسانی که در گذشته با طبیعت گرایی دیویی و نظریهٔ وی دربارهٔ معنا، حقیقت، و تجربه مخالفت ورزیده‌اند، استوار است.

برای نشان دادن این مطلب که دیویی، قبل از گسترش نظریات فلسفی خود به بینش‌های تربیتی‌اش دستی یافت، شواهد تاریخی مهمی وجود دارد. اما گذشته از این شواهد، خود دیویی بارها از این مطلب دفاع کرده است که آنچه تعلیم و تربیت پیشرفته یا نوین نامیده می‌شود، محصول کاربرد یافته‌های تأیید شدهٔ روان‌شناسی علمی در قلمرو آموزش و یادگیری، و نیز محصول اجرای آرمان‌ها و روش‌های دموکراتیك در عرصهٔ کلاس و مدرسه است (همین‌جا باید یادآور شد که حتی مفهوم پیش‌پا افتادهٔ خودفرمانی دانش‌آموز، هنوز هم برای بسیاری از مربیان، قابل فهم نیست). عدم پیروی از شیوهٔ علمی در ایجاد روش‌ها و فنون جدید یادگیری، یا پیروی از ارزش‌های دموکراتیك در سطح کلاس، منعکس کنندهٔ اختلافات اخلاقی است، نه اختلافات متافیزیکی یا معرفت‌شناختی. در عین حال، کاملاً این امکان وجود دارد که کسی یافته‌های روان‌شناسی علمی در مورد فرایند یادگیری را بپذیرد و به دموکراسی در آموزش و پرورش هم معتقد باشد، اما فلسفهٔ پراگماتیك را رد کند. البته دیویی در این مورد معتقد است که چون این فرد براساس تجارب عملی و اخلاقی خویش چیزهایی را پذیرفته است، اندیشه‌های فلسفی‌اش موجه و پذیرفتنی نیست.

دیویی معتقد است که نظریه‌ای که دربارهٔ تجربه مطرح کرده، برای توجیه شیوهٔ یادگیری مؤثر ما بهتر از دیگر نظریه‌هاست؛ چنان که معتقد است نظریه‌اش دربارهٔ تحقیق نیز در مقایسه با نظریه‌های سنتی مربوط به معنا و حقیقت، برای درك شیوهٔ واقعی حل مسائل محسوس توسط انسان‌ها عادلانه‌تر است. نظریه‌های دیویی دربارهٔ تجربه و تحقیق، اساساً زمانی به کار می‌آید که دشواری‌ها و مشکلاتی در زمینهٔ تدریس و یادگیری یا معماها و تناقضاتی در عرصهٔ تحقیق و پژوهشگری به وجود آمده باشد. از این جهت، دیویی معتقد است که پایه و اساس فلسفهٔ وی در زمینهٔ تحقیق علمی، تجربهٔ عملی، تعلیم و تربیت، حقوق و هنر (به خصوص هنگامی که این امور، نتایج مطلوب و رضایت‌بخشی هم به دنبال داشته باشند) از دیگر فلسفه‌ها محکم‌تر است.

دیویی با اطمینان اظهار می‌دارد که «آموزش و پرورش، آزمایشگاهی است که در آن تمایزات فلسفی، مشخص و آزموده می‌شوند»، چرا که آموزش و پرورش، قلمرو برجسته و مهمی است که در آن نگرش‌های اخلاقی رشد می‌کنند و از طریق شناخت واقعیت‌های گوناگون، درک می‌شوند. وی از فلاسفه می‌خواهد که نظریات و تمایزات خود را به گونه‌ای تنظیم کنند که بتوان آن‌ها را با فعالیت‌هایی که در مدرسه، کلیسا، بازار و آزمایشگاه‌های علمی انجام می‌شود، تطبیق داد. در غیر این صورت، نظریات آنان در عین سازگار بودن، نامقبول، و تمایزات آنان در عین ظریف بودن، نامربوط خواهد بود.

تأکید فیلسوفانی مانند آقای برودی بر «استنتاج یك فلسفهٔ تربیتی از ایدآلیسم، تومیسم، پراگماتیسم یا اگزیستانسیالیسم(۱)»، یعنی، تأکید آنان بر تکرار سخنان پوچ و نامعقول. فیلسوفان از راه آشنایی با آنچه در فرایند تربیتی (قانونی، هنری، علمی، اجتماعی) اتفاق می‌افتد، بهتر می‌توانند دیدگاه‌های فلسفی خود را بیازمایند. همین طور وقتی آقای پرایس می‌نویسد: «معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت، می‌کوشد تا از مطالعهٔ معرفت شناسانه روش کسب معرفت، راه‌های پیشبرد یادگیری را استنتاج و سپس، دنبال کردن این راه‌ها را در مدارس توصیه نماید(۲)»، ارابه را جلوتر از اسب گذاشته است. معرفت‌شناسی، به خاطر خلط منطق و روان شناسی به قدر کافی بد هست، و معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت از این بدتر. هیچ کس از معرفت‌شناسی یا معرفت شناسی تعلیم و تربیت، دانش جدیدی را دربارهٔ یادگیری استنتاج نکرده است. دانش ما دربارهٔ روش‌های معتبر پیشبرد یادگیری، از روان شناسی علمی یا تجربی به دست آمده است نه از معرفت‌شناسی یا متافیزیك. همچنین توصیهٔ روش‌ها یا محتواهای معین، به دیدگاه ما دربارهٔ اهداف تعلیم و تربیت و بهترین راه تحقق آن‌ها وابسته است نه به معرفت‌شناسی. برای کسب اطلاع دربارهٔ معنادار بودن نظریه‌های خود دربارهٔ معرفت، باید به آموزش و پرورش، روان‌شناسی، و دیگر رشته‌های برجسته‌ای که منبع دانش هستند، روی آورد. فیلسوفان باید این پیش‌فرض را کنار بگذارند که می‌توانند در پرتو نظریه‌های کلی و انتزاعی معرفت شناسانهٔ خویش، با معنا یا بی‌معنا بودن نتایج خاص به دست آمده از این رشته‌ها را تعیین کنند. آنچه در «معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت» صادق است، در «متافیزیك تعلیم و تربیت» نیز صادق است(۳) و نه بیش.

یك فلسفهٔ تربیتی ارزشمند و قابل توجه، در اثر کاربرد فلسفهٔ فیلسوفان برای پاسخگویی به پرسش‌های تربیتی، به دست نمی‌آید. این فلسفه تربیتی، هنگامی به وجود می‌آید که فیلسوفان، مربیان، و دیگر شهروندان خردمند، خود با مسائل تربیتی مواجه شوند، تأثیر آن‌ها را بر

تعهدات ارزشی متضاد کشف کنند، و برای پیدا کردن یك نظریهٔ جامع در مورد ارزش‌های انسانی - که ما را در حل و فصل تضادها هدایتگر باشد - به جست‌وجو بپردازند.

پی‌نوشت‌ها

1. Harry S. Broudy, "How Philosophical Can Philosophy of Education Be?" The Journal of Philosophy LII (October 27, 1955), P. 617.
2. Kingsley Price, "Is a Philosophy of Education Necessary?" The Journal of Philosophy LII (October 27, 1955), P. 628.
3. Ibid., P. 631.

فصل هفتم

اهداف و محتوای یك فلسفهٔ تربیتی چه باید باشد؟[1]

آبراهام ادل

مقدمه

تا آن‌جا که من می‌دانم، سرمایهٔ عملی فیلسوفان، شامل یك *روش‌شناسی حساس منطقی-انتقادی*[2] و یك انباشت تاریخی از دیدگاه‌های مختلف دربارهٔ جهان است که چشم‌اندازهای گستردهٔ توصیفی را با پالایش‌های تحلیلی و ارزیابی‌های بنیادی به هم می‌پیوندد (دیدگاه‌هایی از افلاطون، آکویناس، و اسپینوزا تا دیویی، و وایتهد). صرف‌نظر از شایستگی‌ها و صلاحیت‌های فردی فیلسوفان، باید گفت که آنان، مهم‌ترین کوشش‌ها را برای تهیهٔ دیدگاه‌های جامع دربارهٔ کل جهان صورت داده‌اند. بنابر این، فلسفه، دست کم به‌وجود آورندهٔ یك کارگاه نظری مجهز به دستگاهی منطقی است که می‌تواند نظریات مربوط به رشته‌های مختلف را مورد پردازش[3] قرار دهد؛ مثلاً در جریان این پردازش، می‌توان مفاهیم یك نظریهٔ تربیتی را جدا نمود، ساختار این مفاهیم را مشخص ساخت، و پیش‌فرض‌های نظریه را تعیین کرد؛ به طوری که بشود عناصر واقعی را در پرتو علوم طبیعی، روان‌شناختی، و اجتماعی آزمود، و فروض ارزشی را متناسب با قلمرو و

---

1. Edel, Abraham. (1956). *What Should Be the Aims and Content of a Philosophy of Education*? In Christopher J.Lucas. What is Philosophy of Education? U.S.A. Macmillan. PP.140-147.

2. sensitive logical-critical methodology

3. processing

حساسیت مطلوبی تنظیم کرد. اکنون مسأله‌ای که باقی می ماند این است که مطابق با یك الگوی انتخابی، کل اجزا و عناصر بر روی هم چیده شوند. کارگاه فلسفی، الگوهای بسیاری دارد؛ برخی از این الگوها به صورت گرد گرفته و غبارآلود بر روی طاقچه‌ها قرار دارند و برخی دیگر، فعال و پر تلاش در کنار پنجره در معرض نمایش هستند. و آنچه انتخاب می‌شود، صرفاً جنبهٔ تزیینی ندارد، بلکه وضعیت یك نظریهٔ تربیتی و میزان مقبولیت آن را هم مشخص می کند ـ اعم از این که سیاه، سفید، یا به هر رنگ دیگری باشد، مطابق راه و رسم مشخصی حرکت کند یا آن که میدان حرکتش وسیع باشد، مطابق با دستورهایی که از بیرون به او داده می‌شود عمل کند یا آن که چگونگی خودش را بر محیط تحمیل نماید.

همین جا باید اضافه کنم که در حال حاضر، دو نوع کارگاه از این دست وجود دارد. یکی از آن‌ها به وسیلهٔ فیلسوفانی به جریان می‌افتد که آگاهی چندان زیادی دربارهٔ شرایط محلی‌ای که محصولات در آن به کار می‌روند، ندارند. دیگری کارگاهی است که اصطلاحاً کارگاه خدماتی «خودت انجامش بده» نامیده می‌شود. در این کارگاه، هر وسیله‌ای که مفید و قابل استفاده باشد، در اختیار مربیان گذاشته می‌شود.

اکنون با بررسی دو نمونه از این کارگاه‌ها، رویکرد غیرمستقیمی خواهیم داشت به مسألهٔ اهداف و محتوای یك فلسفهٔ تربیتی. در این راستا باید دید که چگونه می توان یك پرسش به ظاهر علمی ـ فروض بنیادی دربارهٔ طبیعت انسانی که تحت تربیت قرار می گیرد ـ و یك پرسش به ظاهر هنجاری ـ بررسی اهداف تعلیم و تربیت ـ را مورد پردازش فلسفی قرار داد.

پردازش دیدگاه‌ها دربارهٔ طبیعت انسان

هنگامی که یك نظریهٔ تربیتی به کارگاه فلسفی آورده می‌شود، یکی از اولین عناصری که باید روشن و مشخص گردد، موضع آن در قبال طبیعت انسان است. بدین ترتیب، طبیعت انسان، مشخص و دسته‌بندی می گردد. آیا کودك، به صورت بسته‌ای از سائق‌های ذاتی ـ که برای یك الگوی ثابت و معین از رشد و فعلیت‌یابی در نظر گرفته شده‌اند ـ تلقی می‌شود؟ این تلقی، احتمالاً نشان دهندهٔ یك *الگوی غایت شناختی*[1] است. آیا کودك، به عنوان یك مادهٔ خام و خنثی نگریسته می‌شود که باید بر اساس طرحی معین، منقوش گردد (به دیگر سخن، یك موم نقش‌پذیر یا یك لوح

---

1. teleological model

سفید که باید چیزهایی بر آن بنویسند)؟ این نگرش، آشکارا بیانگر یك الگوی *مکانیکی*[1] (یعنی، یك الگوی رفتارگرایانه یا لاك گرایانه) است. آیا کودك، به شکل یك بستهٔ انرژی در نظر گرفته می‌شود که در زنجیرهٔ وضعیت‌های مسأله‌انگیز در جستجوی آزادی، رشد و خودیابی است؟ این نظر، همان الگوی شناخته شدهٔ *پراگماتیستی*[2] است. آیا طبیعت کودك، به عنوان محصولی دائماً متعامل از تضادهای تاریخی جامعه، دیده می‌شود؟ این بینش، ما را به یاد الگوی *دیالکتیکی*[3] می‌اندازد. می توان از الگوهای دیگری هم نام برد، مثل الگوهای پوزیتیویستی[4]، الگوهای *اگزیستانسیالیستی*[5]، الگوهای *ناتورالیستی*[6] و غیره، که البته در درون هر کدام از این الگوها نیز تفاوت‌های خاصی وجود دارد.

تشخیص مواضع یك نظریهٔ تربیتی دربارهٔ طبیعت انسان، صرفاً با استفاده از اصطلاحات رایج در آن نظریه و یا از طریق آشنایی با نگرش‌های کلی آن حاصل نمی‌شود؛ زیرا یك اصطلاح ممکن است در الگوهای مختلف، معانی مختلفی داشته باشد، چنان که «رشد» یا «رشد نیروهای خلاق» از نظر فیلسوفانی مانند جان دیویی و مارتین بوبر، دارای معانی متفاوتی است. حتی یك نگرش کلی، مانند «آمادگی برای حفظ و نگهداری بهترین عناصر موجود در سنت» نیز می تواند اختلافات فکری و عملی بسیار گسترده‌ای را در پی داشته باشد. بنابر این، تشخیص الگوی بنیادی یك نظریهٔ تربیتی در باب طبیعت انسان، مستلزم استنتاجی واقع بینانه دربارهٔ طرز کار آن نظریه در محیط‌های واقعی سازمانی و اجتماعی است.

پس اهمیت متصل کردن یك ساختار فعال تربیتی به یك الگوی فلسفی چیست؟ حقیقت این است که با اتصال فلسفی، نه می‌خواهیم یك نظریهٔ تربیتی را عنوان آبرومندانه ببخشاییم، و نه در مقام تحقیر و سرزنش آن برآیین. این گونه انساب‌های سطحی و ساده‌انگارانه، هم گمراه کننده‌اند، هم خطرآفرین. اهمیت چنین کاری آن است که در تمامی الگوها، سنت فلسفی، مفاهیم زیربنایی را کشف و تحلیل کرده، مسائل بنیادی را مشخص نموده، انتقادات اساسی را مطرح ساخته، و پاسخ‌ها و، یا حداقل، راه‌حل‌های گوناگون را عرضه داشته است. درك ویژگی فلسفی یك نظریهٔ تربیتی، یعنی، آگاهی کامل‌تر دربارهٔ جنبه‌های بنیادی آن.

شاید این تصور به‌وجود آید که بررسی مفاهیم و برداشت‌های ضمنی مندرج در نظریه‌های

---

1. mechanistic model
2. pragmatist model
3. dialectical model
4. positivist models
5. existentialist models
6. naturalist models

تربیتی در باب طبیعت انسان، کاری دقیقاً علمی و مربوط به روان‌شناسی است؛ درست همان طور که پرسش از اندازهٔ پنجره یا ارتفاع اتاقی متناسب با فضای منزل، پرسشی است که باید از طریق تحقیقات مشترک پزشکی-مهندسی پاسخ داده شود. این تصور، تا حدودی درست است. با این حال، حداقل در زمان ما این واقعیت وجود دارد که نظریه‌های مختلف روان‌شناسی، رویکردهای فلسفی مختلفی را در بر دارند که به نحو پیچیده‌ای با محتوای علمی آن‌ها در آمیخته و معمولاً در مواقعی که تضاد و تقابل این نظریه‌ها مستلزم کاربرد امکانات تربیتی کاملاً متفاوتی است، این رویکردها آشکار می‌شوند. بدین ترتیب، اختلاف بین یك نظریه رفتارگرایانه- که بر شرطی سازی تأکید می‌ورزد- با یك نظریهٔ گشتالت گرایانه- که بر بینش تأکید می‌ورزد- در حقیقت، اختلافی در مفهوم فلسفی ذهن، و نشانگر تأکیدات مختلفی در اجرای وظیفهٔ تربیتی رشد عقلانی است. همین طور، مبارزهٔ بین روان‌شناسی فرویدی و روان‌شناسی نوفرویدی- که متضمن پیاوردهای مختلفی دربارهٔ روش‌های مطلوب در کودکستان است- توجه ما را به نظریه‌هایی در مورد رابطهٔ جنبه‌های فرهنگی و زیست شناختی در شکل دادن به شخصیت، و لذا به کل فلسفهٔ انسان، جلب می‌کند.

من نمی‌گویم که فلسفه، پاسخ‌های قاطع و موثقی را برای پرسش مربوط به طبیعت انسان فراهم می‌آورد، ابداً چنین نیست. پاسخ به این پرسش، مستلزم مشارکت فعالانهٔ فلسفه، علوم انسانی، و آموزش و پرورش- که فراهم آورندهٔ تجربهٔ مربوط به فرایندهای یاددهی و یادگیری است- می‌باشد. من فقط می‌خواهم بگویم که هم نظریه‌های تربیتی و هم نظریه‌های علمی دربارهٔ انسان، متضمن کاربرد تلویحی الگویی است که با یك دیدگاه کلی فلسفی ارتباط و پیوستگی دارد. از این رو، درك ارتباط نظریهٔ مربوط به طبیعت انسان با یك دیدگاه کلی فلسفی، ساختار و مسائل این نظریه را به نحو عمیق‌تری روشن خواهد کرد. بنابراین، فلسفه هم از حیث مطالعات منظم و تاریخی خود دربارهٔ دیدگاه‌های مختلف، و هم از حیث معیارهایی که برای ارزیابی آن‌ها عرضه می‌دارد، حاوی گنج‌هایی گرانبهاست که با استخراج آن‌ها می‌توان قلمرو و روابط نظریهٔ تربیتی را صریحاً در معرض تفکر نقادانه قرار داد.

پردازش دیدگاه‌ها دربارهٔ اهداف تعلیم و تربیت

حال به بررسی اهداف تعلیم و تربیت می‌پردازیم. انتقادی که اغلب مطرح می‌شود این است که اهداف تعلیم و تربیت، تودهٔ آشفته و به هم ریخته‌ای هستند. نیز گفته می‌شود که اگر اهداف روشن و مشخص بودند، مربیان می‌توانستند ابزارهای مناسب را برای تحقیق آنها بیابند.

هر چند به شهادت انواع کتاب‌هایی که دربارهٔ روش‌های تربیتی وجود دارد، مربیان در فنون تربیتی و همچنین در نظریهٔ فنون دارای مهارت هستند، با این حال، برای پرداختن به اهداف به مهارت بیشتری نیاز دارند. بنابر این، نظریه‌های تربیتی را برای پردازش اهداف، به کارگاه فلسفی می‌فرستیم. آیا بحث دربارهٔ نظم و نظام و ارزش‌ها و هدف‌ها در قلمرو وظایف فیلسوف نیست؟

ابتدا فیلسوف، آه بسیار عمیقی می کشد. این حالت، قبلاً هم اتفاق افتاده است. هر گاه در جامعه، کارها گره می‌خورد و مردم به دانشمندان متخصص در رشته‌های مختلف روی می‌آورند، با این پاسخ مواجه می‌شوند: «ما به عینیات توجه داریم و قضاوت ارزشی نمی کنیم؛ شما اهداف را برای ما بیان کنید، ما هم بهترین ابزارها را به شما خواهیم داد». و وقتی مردم می‌پرسند که اهداف را در کجا باید جست، آن‌ها را به فیلسوف - که حافظ و نگهبان خداوند تلقی می‌شود - ارجاع می‌دهند (البته دو احتمال دیگر هم هست: یکی این که فرد به دین ارجاع شود که متولی ارزش‌های معنوی سنتی است، و دیگر این که به خودش ارجاع شود، با این فرض که آنچه وی می‌خواهد نزد خود اوست و این در یك جامعهٔ دموکراتیك صورت می گیرد. اما فرد معمولاً به فیلسوف مراجعه می کند، زیرا احساس می کند که مسائل خودش، ویژه و جدید هستند، در حالی که هدف‌های دینی، گسترده و باستانی‌اند. وی تصمیم گیری توسط خودش را به عنوان آخرین کاری که می‌تواند انجام دهد، تلقی می کند. او می‌تواند دربارهٔ مزهٔ ذرت سخن بگوید و قضاوت کند، اما نمی‌تواند دربارهٔ این که آیا ذرت «به راستی برایش خوب است یا خیر» به داوری بنشیند). این است که جامعه شناسان دولتی از فیلسوفان، تعیین اهداف زندگی روستایی را طلب می کنند و دانشمندان علوم سیاسی، تحلیل اصول ارزشی دموکراسی را. گاه فیلسوفان به این فکر افتاده‌اند که درست در کنار هر علمی که با زندگی انسان سر و کار دارد، یك بخش خدمات ارزشی تأسیس کنند! البته به موازات این سیاست‌ها، دوره‌های دانشگاهی نیز وجود دارد. اما باید علم روان‌شناسی را از این قاعده مستثنا کرد، زیرا یك روان‌شناس که مفهوم سلامت روانی را به کار می‌برد، بدون دریافت کمك‌های خارجی هم می‌تواند کار خود را انجام دهد و اگر به این نتیجه برسد که کودك خوشبخت، همان کودك سالم است، هدف خودش را کودك خوشبخت قرار خواهد داد، بدون این که دربارهٔ خوب بودن این هدف، ذره‌ای تردید و نگرانی داشته باشد. اما همه می‌دانند که این روان‌شناس، تحت پوشش مفهوم سلامتی، به قاچاق قضاوت‌های ارزشی پرداخته و چنین قضاوت‌هایی حتماً باید مورد پردازش فلسفی قرار گیرند!

این جاست که معمولاً فیلسوف در نقش یك مددکار ظاهر می‌شود. اما اگر وی به این کار

بپردازد، احتمالاً مفاهیم مختلفی از خوب بودن (از قبیل حمد و سپاس بیشتر خداوند، یا بیشترین خوشبختی برای بیشترین تعداد از انسان‌ها، یا هر چیزی که بیشتر در دسترس باشد) را عرضه خواهد کرد. از طرف دیگر، تردیدی وجود ندارد که او حتی به صورت محدود هم که شده، باید رهنمودهایی را دربارهٔ نحوهٔ حمد و سپاس بیشتر خداوند یا چگونگی نیل به بیشترین خوشبختی عرضه نماید. این کار، دست کم، مستلزم اطلاع و آگاهی دربارهٔ شرایط اجرای توصیه‌ها و نیز پیش‌بینی اهداف واسطه‌ای و مسائل و مشقاتی است که بروز خواهد کرد. در غیر این صورت، شرایطی که به وجود می آید، بدان می‌ماند که هدف ما دستیابی به سرعت باشد (با این فرض موجه که هر کسی از آن به وجد می آید)، اما از راه ساختن یك ماشین بسیار قدرتمند برای منطقه‌ای که فقط جاده‌های کوهستانی و پرسنگلاخ دارد.

بدین ترتیب، یك کار جدی و سودمند آغاز می‌شود، و آن بررسی اهدافی است که در نظریهٔ تربیتی مطرح گردیده، و عمل به سوی آن‌ها جهت گیری نموده است. درست در همین نقطه است که باید لایه‌ها یکی پس از دیگری کنار زده شوند و تأثیر و تأثر آن‌ها ردیابی گردد. اکنون با قدری تأمل می توان دریافت که چگونه اهداف نیرومندی در یك مقطع زمانی خاص، تغییرات و مقتضیات به وجود آمده در محیط اجتماعی را منعکس می کنند؛ مثلاً، وقتی جامعه دچار رکود می‌شود و زیر نفوذ «هوس‌ها و پیرایه‌های ساختگی» قرار می گیرد و توسعه و پیشرفت ضرورت می یابد، این هدف مطرح می گردد که مدارس باید در ریاضیات و علوم، تعداد بیشتری دانش آموز تربیت کنند. اگر ما فرمان این ضرورت اجتماعی که مدارس باید ابزار «سیاست ملی» باشند را ردیابی کنیم، به این نتیجه می رسیم که این ضرورت، متناسب با مقتضیات جنگ سرد است که احساس می‌شود تا چند نسل دیگر هم ادامه خواهد یافت. البته این فرمان، نه‌بر حسب معیارهای بیرونی، که برحسب اهدافی است که از قبل جزء نظام آموزشی شده‌اند؛ از قبیل مقداری نگرش انتقادی مستقل، یا دیدن هر دو بُعد یك مسألهٔ اجتماعی، و مانند آن. از طریق ردیابی می توان به ریشهٔ بسیاری از اهداف تعلیم و تربیت پی‌برد؛ مثلاً، با ردیابی معلوم می‌شود که علت هدفی مثل دور از دسترس نگهداشتن کودکان، این است که والدین آن‌ها بتوانند خارج از منزل کار کنند؛ علت آموزش خواندن و نوشتن به کودکان، این است که در عصر حاضر بدون خواندن و نوشتن حتی نمی توان سربازی کرد یا کاری انجام داد؛ علت آموزش موضوعاتی مانند مسائل ایمنی به دانش آموزان دورهٔ ابتدایی یا آموزش رانندگی به دانش آموزان دورهٔ متوسطه، این است که نرخ حوادث و تصادفات کاهش یابد و مانند آن.

اکنون فرض کنید که لایه‌های مختلف از یکدیگر جدا شده، هدف‌های مهم و اساسی طبقه‌بندی گردیده، و تضادها مشخص شده‌اند. نکتهٔ مهمی که در این‌جا وجود دارد این است که تصمیم گیری دربارهٔ این که چه چیزهایی را باید بازسازی کرد، چه چیزهایی را باید حذف نمود و چگونه باید اجزا و عناصر باقیمانده را به یکدیگر پیوند داد، موجب طرح مهم‌ترین مسائل فلسفی - و در این مرحله، مسائل اخلاقی - می گردد. در این نقطه، هیچ فیلسوفی نیست که فاقد توصیه یا فاقد تصوری دربارهٔ انسان مطلوب باشد. اینجاست که فیلسوف، سنجیده‌ترین استنتاجات خود را دربارهٔ این که انسان‌ها به سوی کدام اهداف می توانند و باید حرکت کنند، برای هدایت عملکردهای خویش در راه تحقق این اهداف به چه روش‌هایی می توانند اتکا نمایند، چه موانعی وجود خواهد داشت، و آن‌ها چگونه باید بر این موانع فائق آیند، عرضه خواهد کرد. و چون الگوی اهداف تربیتی، منعکس کنندهٔ چنین تصویر بزرگی است - از حیث انتخاب و تلفیق هدف‌ها، ایجاد روش‌ها، تنظیم روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی، و روابط متقابل مدرسه و جامعه - پس هیچ نظریهٔ تربیتی نمی تواند از انتخابات و تعهدات بنیادین فلسفی شانه خالی کند.

بنابراین، ممکن است تصویری از انسان مطلوب براساس یك نوع شخصیت آرمانی (مثلاً، انسانی مؤمن و فرمانبردار یا جنگجو و خودستا) ترسیم گردیده، جایگزین هر چیز دیگری شود. تصویری که براساس یك هدف مسلط اجتماعی - مثل موفقیت شخصی - ترسیم می‌شود، به سوی نوعی حرفه گرایی، تمایل خواهد داشت. این تصویر، تجمل گرایی را تشویق و تفکر خلاق را محدود خواهد نمود. تصویری که بر نخبگان فکری حاکم تأکید می‌ورزد، به طرف یك نظام آموزشی محدود و برگزیده گرایش دارد و توده‌های وسیع دانش آموزان را در حصار یك نوع تربیت عملی، تنگ، فشرده، و عجولانه قرار می‌دهد. این گونه تصاویر، یك موضوع پیچیده را بیش از حد ساده می کنند و به تأثیر متقابل نیروهای اجتماعی در دنیای امروز توجهی ندارند. آنچه در اینجا مطمح نظر ماست، نقشی است که مفهوم فلسفی انسان مطلوب می تواند در تلفیق و هدایت اهداف تربیتی ایفا کند. اگر من بتوانم دیدگاه خود را دربارهٔ نظریهٔ اخلاقی مشخص نموده، جنبه‌های تربیتی آن و یا حداقل پرسش‌هایی را که دربارهٔ اهداف تعلیم و تربیت مطرح می‌سازد بیان نمایم، مطلب فوق‌الذکر روشن خواهد شد.

به اعتقاد من در نظریهٔ اخلاقی، امکان ایجاد و تحکیم یك *مبنای ارزیابانه*[1]، به منظور ارزیابی

1. Valuational base

کلی اخلاقیات، اعمال، سازمان‌ها، و دیدگاه‌های اجتماعی وجود دارد(۱). مبنای ارزیابانه را نباید با یك فهرست کامل از چیزهای خوب ـ که به صورت مکانیکی و بر اساس یك راه‌حل ذاتی برای هر نوع سؤال به مورد اجرا در می‌آید ـ خلط کرد. این مبنا، در حقیقت، شالوده‌ای برای قضاوت انتقادی و همچنین، چارچوب انسانی مشترکی است که نمایانگر تصمیمات مهم سیاسی است. این تصمیمات، تحت حمایت یك ساختار به هم پیوسته از دانش و کوشش انسانی قرار دارند. مبنای ارزیابانه را نباید با ارزش‌های بنیادی حاکم بر یك فرهنگ معین نیز یکسان پنداشت. این مبنا در واقع، مرادف با آن گونه استنتاجات ارزشی است که حاکی از وجود کامل‌ترین دانش در باب آرزوها و شرایط انسانی است. کسب چنین دانشی، مستلزم کوشش فزایندهٔ علوم انسانی است. به موازات رشد و تغییر دانش ما، مبنای ارزیابانه نیز تصفیه و اصلاح می‌گردد. همچنین، وقتی مسائل انسانی، شکل‌های تاریخی جدیدی به خود می‌گیرند و آرزوهای بشری، جهت‌گیری‌های تازه‌ای پیدا می‌کنند، مبنای ارزیابانه نیز منطقاً بازسازی می‌شود. مبنای ارزیابانه، راهنمای خلاقیتی است که در ارزیابی‌های بشری وجود دارد، نه جانشین آن. این مبنا از مؤلفه‌های زیر تشکیل می‌شود: نیازهای جهانی، آرزوهای پایدار و هدف‌های اصلی بشریت، شرایط بنیادی لازم برای ابراز وجود و پیشرفت انسان‌ها، و عوامل احتمالاً مهم و خطیری که فرد در یك زمان معین باید با آن‌ها مواجه گردد. بنابراین، نظریهٔ هدف‌های آموزشی باید با پرسش‌های برخاسته از همهٔ این مؤلفه‌ها مواجه گردد. در زیر، هر کدام از این مؤلفه‌ها را در اوضاع و احوال کنونی به طور مختصر بررسی می‌کنیم.

نیازهای جهانی

دربارهٔ نیازهای جهانی، باید به تغییرات حاصله در نظریهٔ تربیتی اشاره کرد که در اثر کشف روان‌شناسانهٔ نیاز به حرارت، محبت و تعلق، در مقابل فرض وجود پرخاشگری ذاتی (که باید از راه برقراری انضباط شدید، تحت کنترل درآید) به وجود آمده است. در نگرش تربیتی، در سازماندهی موقعیت آموزشی و کلاس، محتوای آموزش، و یا حتی در رابطهٔ معلم و مدیر، چه تغییراتی صورت پذیرفته و چه تغییراتی باید صورت گیرد؟

آرزوهای پایدار و هدف‌های اصلی بشریت

هنگامی که از میان این هدف‌ها یك هدف مورد قبول واقع شود، آیا نظام آموزشی می‌تواند از کمك به انسان‌ها در راه تحقق این هدف، امتناع ورزد؟ یا دست کم از سنجش توانایی و قابلیت خود

در زمینهٔ کمك به موفقیت آن‌ها اجتناب نماید؟ برای نمونه، اهدافی مانند علاقه به دانش نظامدار، عشق به زیبایی، و میل به داشتن یك خانه را در نظر بگیرید. تعلیم و تربیت در ارتباط با این هدف‌ها چه می‌تواند بکند و چه باید بکند؟ آیا تا آن جا که ممکن است فقط باید مانند ابزاری سودمند عمل کند، یا این که نحوهٔ تحقق آن‌ها را به انسان‌ها بنماید؟ آیا دست کم، مسئولیت بنیادی بیدار کردن ذهن جستجوگر انسان‌ها برعهدهٔ تعلیم و تربیت نیست؟ البته رشته‌هایی مانند هنر، که می‌توانند لذت بردن از زندگانی را تعدیل نمایند، نیز چنین مسئولیت‌هایی دارند. همین‌طور، در جوامعی که ماهیت وظایف خانه و خانواده، دستخوش تغییرات اساسی گردیده، نیز تقبل چنین مسئولیتی اجتناب ناپذیر است. بعد از پذیرش هدف‌های اخلاقی، باید دربارهٔ سؤالات فوق‌الذکر تصمیم گرفت. این کار، مستلزم بررسی دقیق کارهایی است که مدرسه در مقایسه با دیگر سازمان‌ها و مؤسسات اجتماعی می‌تواند انجام دهد. آنچه در این مرحله، ضرورت دارد ارزیابی دقیق و تفصیلی است نه پذیرش یا رد محض. بدین ترتیب، اگر صِرف انتقال دانش مربوط به مشاغل اجتماعی سودمند، کافی نیست، پس مفهوم دانش نظامدار (در برابر فنون حل مسأله) در کدام یك از سطوح آموزشی باید ارائه شود؟ اگر هنر را یك درس تجملی و غیرضروری نمی‌دانیم، آیا پرورش حس قدردانی یا میل به خلاقیت کافی است؟ در این صورت، آیا مدرسه نباید مسئولیت کشف و پرورش استعدادهای هنری را برعهده گیرد (درست همان‌طور که دانشمندان بر کشف و پرورش استعداد ریاضی و علمی اصرار می‌ورزند)؟ در همهٔ این موارد، تعیین و تثبیت یك آرزو یا هدف اساسی، مسئولیت‌هایی را تحمیل می‌کند، پرسش‌هایی را مطرح می‌سازد، و معیارهایی را برای قضاوت عرضه می‌دارد.

شرایط بنیادی لازم

در این مورد، پذیرش آشکار *فن‌شناسی صنعتی*[1] در دنیای کنونی را در نظر بگیرید. این امر، نه تنها نیاز به آموزش‌های نظری و فنی متناظر، که همچنین، نیاز به کسب نگرش‌هایی دربارهٔ دقت، احتیاط، وقت‌شناس، ذهنیت تجربی، و درك نظم علّی - که جملگی متناسب با آن فن‌شناسی هستند - را فراروی ما قرار می‌دهد. اما آیا در این شرایط، مدرسه نباید فرایندهای فن‌شناختی و مقتضیات آن‌ها را از سازمان فرهنگی و حرفه‌ای، به روشنی تفکیك نماید؟

---

1. industrial technology

دموکراسی را در نظر بگیرید که یکی از شرایط بنیادی و لازم سازمان اجتماعی در دنیای کنونی، و هموارکنندهٔ راه مشارکت سیاسی توده مردم است. آیا وظیفهٔ انتقال مفهوم صحیح دموکراسی که متضمن برابری، رفع تبعیض، و حفظ حرمت انسان‌هاست، برعهدهٔ تعلیم و تربیت نیست؟

عوامل مهم در یک زمان معین

در این مورد، صلح پایدار را در نظر بگیرید که مسألهٔ اساسی زمان ما است. آیا مدرسه، موظف نیست که با بررسی محتوا، روش‌ها، و نگرش‌های خود، نقش مستقیم یا غیرمستقیم خویش را در تحقق آرمان صلح پایدار بسنجد؟ اگر تحقق صلح، مستلزم پرورش ذهنیت جهانی است، آیا مدرسه نباید دربارهٔ آموزش‌های ملی بسیار باریك بینانه‌اش تأمل نماید؟ آیا آموزش‌های انسان شناختی، به درك تفاوت‌های فرهنگی کمکی می کند؟ آیا در درس تاریخ ملل دیگر، آرزوهای مردم و اشتباهات دولت‌ها تبیین می گردد؟ آیا آموزش زبان، ابزاری برای زندگانی تلقی می‌شود یا آشنایی محض با یك زبان خارجی؟

منظور من این نیست که می توان یك فهرست مشروح و مفصل از هدف‌های تربیتی تهیه کرد، چرا که هرکدام از این هدف‌ها موجب طرح مسائل فراوانی دربارهٔ محتوا و ارتباط آن با اهداف می گردد. اما من اعتقاد راسخ دارم که در امر بررسی و تحقیق دربارهٔ هدف‌ها هیچ چیزی نیرومندتر یا برانگیزنده‌تر از یك اصل فلسفی یا یك هدف کلی و گسترده نیست. بدین ترتیب، موانع سنتی کاهش می‌یابد، عمیق‌ترین زوایا در دسترس قرار می گیرد، محتوای برنامه‌های درسی و عملکردهای سازمانی با یکدیگر مرتبط می شود، و مقصود واحدی که در خود پژوهشگری وجود دارد، ادراك می گردد.

اهداف و محتوای یک فلسفهٔ تربیتی

اهداف و محتوای یك فلسفهٔ تربیتی چه باید باشد؟ این سؤال را نمی توان به سادگی پاسخ گفت. از کارگاه فلسفی هم، تصویر موثق و مسلمی دربارهٔ طبیعت انسان باز نمی گردد، چنان که نظریهٔ تربیتی نیز با مجموعهٔ آراسته و مرتبی از اهداف تربیتی، از این کارگاه بیرون نمی آید.

یك دلیل برای عدم امکان توصیف قطعی فلسفهٔ تعلیم و تربیت، این است که نمی توان فلسفه را به طور قطعی توصیف کرد. از آن جا که فلسفه‌ورزی، یك عمل آگاهانهٔ بسیار خالص است؛ از آن جا که ماهیت آگاهی و رابطهٔ آن با واقعیت، بخشی از محتوای فلسفه را تشکیل

می‌دهد؛ و نیز از آن جا که پاسخ به سؤال از چیستی فلسفه، تا حدی به نتایج گوناگون فلسفی می‌انجامد، فیلسوفان دربارهٔ ماهیت و وظایف فلسفه به راه‌های گوناگون رفته‌اند. این وضعیت، لزوماً بد نیست؛ بلکه بدین معنا است که در ارتباط با سطوح و ابعاد مهم زندگی انسان و محیط جهانی آن، فرضیه‌های مختلفی برای کشف کردن وجود دارد.

دلیل دیگر برای عدم امکان توصیف قطعی فلسفهٔ تعلیم و تربیت، این است که تاکنون رابطهٔ فیلسوفان و مربیان مبتنی بر دادن و ستاندن بوده است و این رابطه می‌بایست وسیع‌تر گردد. البته در بلندمدت، چندان اهمیتی ندارد که فیلسوفان مربی بشوند، یا مربیان فیلسوف، یا هر دو گروه از روش‌های خلاقیت متقابل استفاده کنند. برای آن که دروس اصلی رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت در سطح دانشگاه‌ها مشترکاً به وسیلهٔ اساتید فلسفه و اساتید تعلیم و تربیت ارائه شود، می‌توان از کمک‌های مالی مؤسسات خیریه نیز بهره‌مند شد.

حتی اگر در حال حاضر، فهرستی از اهداف و محتوای رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت در دست نباشد، باز هم این رشته دارای اهمیت است؛ زیرا همان گونه که وایتهد نیز خاطر نشان کرده است، ما در عصری زندگی می‌کنیم که تغییرات به سرعت اتفاق می‌افتند. این است که به نظر من، نه قواعد عمل ما را کفایت می‌کند و نه حتی روش‌ها. ما باید به دیدگاه‌های بنیادین، یعنی، به فلسفه بازگردیم. و چون فلسفه، مجموعه‌ای از حقایق مسلم را در اختیار ندارد تا به تعلیم و تربیت عرضه کند، نظریهٔ تربیتی نیاز مبرمی به درک تخیلی ـ نظری شقوق مختلف، درک همه جانبه و یکپارچهٔ ارتباط وسیع با کل زندگی و فرهنگ، و نیز درک انتقادی مسئولیت خویش در بررسی پیش‌فرض‌ها و آزمودن هدف‌ها (که سنت فلسفی نیز آن‌ها را انجام داده و تصریح کرده است) دارد.

پی‌نوشت

1. Cf. my Ethical Judgment: *The Use of Science in Ethics* (Glencoe, Illinois: Free Press. 1955) esp. PP. 297 f.

فصل هشتم

روابط فلسفه و تعلیم و تربیت[1]

سوزان ك. لانجر

فلسفه، عبارت است از ایجاد معانی منسجم در کل قلمرو تفکر. البته قلمرو تفکر، بسته به حدود دانش واقعی مردم و دامنهٔ اندیشه‌های آنان، تفاوت خواهد داشت. اگر قلمرو مزبور، جنبهٔ واقعی داشته باشد، هستهٔ مرکزی آن، تفکر اقتصادی و عملی خواهد بود، و با تشکیل گزاره‌های فرضی و تأیید و تلفیق فزایندهٔ آن‌ها در قالب نظامی از واقعیت‌ها «علم» به وجود خواهد آمد. از طرف دیگر، ممکن است در زمان‌ها و مکان‌های خاصی، تفکر مردم بر محور ارزش‌های فردی و اجتماعی تمرکز یابد. در این حال، هستهٔ مرکزی این ارزش‌ها را تفکر اخلاقی تشکیل می‌دهد و پس از وارسی دقیق، در قالب اصول الاهیات ظاهر می‌گردد.

ایجاد معانی منسجم، فرایند ساده‌ای نیست که بتوان با تجویز روش مشخصی، همچون روش تحلیل منطقی و انتخاب مقدمات صحیح قیاس، نظامی برپا کرد که هم قیاسمندانه دنبال شود و هم اجرای آن سازگار و مناسب باشد. تحلیل، چون یك قاعده، فقط ناسازگاری حیرت‌انگیز اندیشه‌هایی که عملاً در یك نظریهٔ کوتاه‌مدت پذیرفته شده‌اند، و همچنین، عدم تناسب شگفت‌آور مقدمه‌هایی که در یك قیاس چیده شده‌اند را آشکار می‌سازد. در واقع، هیچ مقدمه‌ای وجود ندارد

---

1. Langer, K.S. Langer. (1956). *On the Relations Between Philosophy and Education*. In Christopher J.Lucas, What is Philosophy of Education. U.S.A: Macmillan. PP. 153 - 156.

که بتوان آن را صرفاً به وسیلهٔ تحلیل یا گزینش از عرف عمومی[1] خارج کرد. تحلیل اندیشه‌هایی که در عرف عمومی وجود دارد، فقط گام اول محسوب می‌شود. اما گذشته از این، فلسفه، یعنی، پی‌ریزی منطقی مفاهیم اساسی و انتخاب معانی مناسب برای واژه‌ها.

به همین دلیل، یك متفکر فلسفی باید حوزهٔ عمل خود را بشناسد. هیچ ساختاری در فلسفه، آخرین ساختار نیست و تنها می‌توان آن را کافی شمرد. نشانهٔ کفایت یك ساختار فلسفی این است که بتوان مفاهیم آن را در جهت تبیین مسائل بسیار جزئی و ظریف، بسط و گسترش داد. فلسفه‌ای که در خلأ فراخوانده شود، عرضه کنندهٔ مفاهیم اساسی نیست؛ چنین فلسفه‌ای فقط امکان ترجمهٔ پرسش‌ها و پاسخ‌های مطرح شده در زمان گذشته را به زبانی تازه‌تر و ارضاکننده‌تر فراهم می‌آورد. تمام کوشش‌های بسیار زیادی که در جهت علمی کردن روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، و تعلیم و تربیت صورت گرفته، چیزی فراتر از ترجمهٔ این‌ها به زبان «ایسم» (امپریسیسم، پراگماتیسم و غیره) نبوده است. یك «ایسم»، بر یك نگرش و در نهایت بر مجموعه‌ای از قراردادها دلالت دارد؛ اما آنچه باید در ذیل این قرادادها بیان بشود، اگر نگوییم در هیأت واژه‌های استعاری نادقیق، دست کم، در قالب چیزهایی که قبلاً در عرف عمومی بیان گردیده، باقی خواهد ماند.

دانشمندان، بسی بیش از آنچه خودشان خبر دارند، کار فلسفی می‌کنند. اگر علمی به‌سرعت رشد کند، حقایقش به خطوطی روشن مبدل می‌گردد، مسائلش تکثیر می‌یابد، و در همهٔ جهات گسترش پیدا می‌کند. در این حال، مفاهیم این علم به مفاهیمی سازگار و مناسب تبدیل می‌شوند، و دست کم در همین نقطه، می‌توان گفت یك کار فلسفی انجام شده است. اما چنین چیزی در حوزهٔ کار دانشمند محصور نمی‌ماند و ممکن است حوزه‌های دیگر را هم زیر پوشش بگیرد. توسعهٔ *نظام‌های مفهومی*[2] از راه تنظیم هر چه انتزاعی‌تر آن‌ها ـ تا هنگامی که با قلمروهای فکری کاملاً متفاوت، تناسب یابند و برای عرضهٔ ساختارهای جدید به این قلمروها از انعطاف لازم برخوردار گردند ـ اختصاص به دانشمندان ندارد، بلکه در حوزهٔ فعالیت فیلسوفان حرفه‌ای نیز هست. این کار اندیشمندانه و مقایسه‌گرانه، نه بر حسب اتفاق، که به نحو بنیادی جنبهٔ فلسفی دارد. چنین کاری، ممکن است موجب روشنگری سایر علوم، هنرها، اخلاقیات، و ادیان بشود، به متافیزیك منتهی گردد، و آن گاه، گزاره‌های متافیزیکی جدید را در حوزهٔ کار خود مورد استفاده

---

1. common sense
2. conceptual systems

قرار دهد.[۱]

یك اندیشهٔ فلسفی، همچون سنگی است که به آب انداخته می شود: اگر سنگ، بزرگ باشد، تأثیر آن به شکل امواجی حلقه‌ای شکل در کل آن محدوده ظاهر می گردد تا آن زمان که محو و ناپدید شود. مرکز انتشار امواج فلسفی، مسأله‌ای خاص یا مجموعه‌ای از مسائل است که فرد می کوشد آن‌ها را روشن سازد، دوباره سازمان دهد، و یا حتی پرسش های کاملاً تازه‌ای را جایگزین آن‌ها سازد.

در نتیجه، نه هیچ موضوعی برای فلسفه، نامناسب است و نه هیچ نقطهٔ شروعی، برترین نقطه. همهٔ فلاسفهٔ بزرگ، کار خود را با علاقه به موضوع خاصی شروع کرده، به کمك آن توانسته‌اند اندیشه‌های نیرومندی را بیافرینند که فراتر از مسائل اولیه بوده است. بزرگترین اندیشهٔ ارسطو، همان است که امروزه فلسفهٔ علم، و به طور دقیق‌تر، فلسفهٔ زیست‌شناسی نامیده می‌شود. *غایت‌شناسی*[۲] وی، دیدگاه او دربارهٔ ماده و صورت، و نظریه‌اش در مورد ذهن، همگی حکایت از توجه او به حیات، رشد، باروری، و بقای انواع دارد. اندیشهٔ افلاطون نیز، مطابق نظر پروفسور برودی[۳]، نقطهٔ آغاز فلسفهٔ تعلیم و تربیت است. در نهایت، هم افلاطون و هم ارسطو، بیش‌تر مسائل عقلانی‌ای را که در عرصهٔ دین، علم، هنر، و حیات سیاسی یونان آفریده شد، درك کرده‌اند.

این سؤال که محتوای فلسفهٔ تعلیم و تربیت چه باید باشد، قابل پاسخگویی نیست. سقراط

---

۱. من با نظر دکتر پرایس دربارهٔ ماهیت متافیزیك موافق نیستم.
[''Is a Philosophy of Education Necessary?'' The Journal of Philosophy LII (October 27, 1955), 622 - 633].

وایتهد، یك گزارهٔ متافیزیك را این چنین تعریف می کند: «کلی‌ترین گزاره‌ای که می توانیم دربارهٔ واقعیت، بسازیم». این کلیت و تعمیم، ناواقعیت را تحت پوشش قرار نمی‌دهد، حتی اگر - چنان‌که پروفسور دی. ام. مك کینون هم می گوید - واقعیت (و احتمالاً شأن بیش‌تر) موجوداتی که فراتر از قلمرو تجربهٔ محسوس قرار دارند را هم مورد توجه قرار داده باشد. «شأن بیش‌تر»، عاملی بی‌مورد است که از ناحیهٔ دین به فلسفه نسبت داده می‌شود، اما در عین حال، همین عامل است که کاربرد صحیح «متافیزیك» را به کاربرد دیگری متصل می کند که دکتر مك کینون آن را این گونه توصیف می کند: «مراجعه به انواع خاصی از تفکر، که فیلسوفان (که شامل تجربه‌گرایان نیز هستند) وقتی دربارهٔ ماهیت اکتشافاتی که صورت داده‌اند، دچار بدفهمی می‌شوند، برایش آمادگی دارند».
[''What is a metaphisical statement?'' Proceedings of the Aristotelian Society, N.S. XLI (1940 -1941), I - 26. See P.14].

کاربرد واژهٔ مهمی همچون «متافیزیك» آن هم فقط برای نشان دادن یك نقطه ضعف عقلانی، به طور قطع کار حرفه‌ای درستی نیست.

2. teleology
3. ''How Philosophical can philosophy of Education Be?'' The Journal of Philosophy LII (October 27, 1955),612 - 622.

کار خود را با این پرسش فلسفی دربارهٔ تعلیم و تربیت آغاز کرد که: آموزش چیست؟ پاسخ وی ـ که البته به صورت روشن بیان نمی‌شود، بلکه مبتنی بر ژرف‌اندیشی است ـ این است که آموزش، یعنی استخراج دانش نهفته در روان یادگیرنده، و کمك به زایش بینش‌های خود او. البته فهم بهتر این نظریه، مستلزم تبیین بیشتر کل دیدگاه افلاطون دربارهٔ روان و ارتباط آن با حقایق باطنی است. پس محتوای فلسفهٔ تربیتی سقراط چیست؟ پایان این حوزهٔ مهم و اساسی کجاست؟ و حوزهٔ وسیع‌تر متافیزیك در چه نقطه‌ای جایگزین آن می‌شود؟ این حوزهٔ متافیزیکی (که اندیشه‌های نظری در باب واقعیت نیز بدان تعلق دارد) در چه مرحله‌ای جای خود را به حوزهٔ وسیع‌تر فلسفهٔ ارزش (که حاوی مفاهیم نهایی در باب خیر، خداوند، معیارهای زیبایی، زندگانی، و حقیقت است) می‌دهد؟

اجازه دهید تا سؤالات عملی‌تری را مطرح کنیم: ابهام، پوچی، و ناسازگاری که شاخص گفت‌وگوی ما در قلمرو تعلیم و تربیت امروزی است (چنان که در مقالات پروفسور برودی و پروفسور پرایس تعریف گردیده است)، چه عللی دارد؟ مراد ما از تعلیم و تربیت چیست؟ پاسخ‌ها ممکن است طولانی و پیچیده باشد؛ اما به مجردی که مراد خویش را از تعلیم و تربیت به طور دقیق بیان نمودیم، باید دربارهٔ مسائلی که پروفسور برودی مطرح ساخته است (مثل این سؤال که: «آیا دین را باید در مدارس یاد داد؟») به داوری بنشینیم. احتمالاً بدون اشاره به اهداف تعلیم و تربیت، نمی‌توان تعریفی از آن ارائه داد؛ و چنان که پروفسور پرایس نیز می‌گوید، میان «بزرگداشت خداوند» و «بحث و مذاکره در باب یك زندگی کاملاً دنیوی» به عنوان دو هدف نهایی تعلیم و تربیت، تفاوتی بزرگ در کار است.

بدین ترتیب، تعیین اهداف تعلیم و تربیت، احتمالاً فوری‌ترین مسألهٔ فلسفی در کل قلمرو تعلیم و تربیت امروزی است؛ و چنین کاری را تنها از طریق طرح پرسش‌های وسیع دربارهٔ اهداف جوامع انسانی، ارزش‌های نهایی تثبیت کنندهٔ این اهداف، و آرمان‌های بنیادین در زندگانی فردی و اجتماعی می‌توان انجام داد. اگر این کار به طور جدی دنبال شود، ممکن است به تعاریف کاملاً تازه‌ای دربارهٔ «جامعه»، «زندگانی»، «فرد»، «هدف»، «عمل» و مانند آن ـ به تعدادی غیرقابل پیش‌بینی و احتمالاً به شیوه‌هایی شگفت‌آور ـ بینجامد. این کار تا زمانی ادامه خواهد یافت که یك جهان‌بینی کاملاً جدید در این عصر بحرانی انتقال به دنیای نوین و غیرقابل پیش‌بینی تدوین گردد. پس کاملاً روشن است که این شاخه از مطالعهٔ فلسفی ـ یعنی، تحلیل اندیشه‌های تربیتی ـ به هیچ وجه شاخه‌ای از رشتهٔ بزرگ‌تر نیست، بلکه منبعی است که سرآغاز آن را مسائل واقعی تشکیل می‌دهد. به دیگر سخن، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، همانا فلسفه است.

فصل نهم

مسائلی در فلسفهٔ تعلیم و تربیت[1]

جیمز ك. فیبلمن

پاسخ به این سؤال که در رشتهٔ فلسفه، چه مسائلی وجود دارد، کار دشواری است، چنان که در تعلیم و تربیت نیز وضع به همین منوال است؛ و چون پرسش خود را بر محور فلسفهٔ تعلیم و تربیت متمرکز سازیم، شرایط پیچیده‌تر می‌شود. آنچه گفته شد نیاز به توضیح دارد.

مروری بر تاریخ فلسفه، دست کم این حقیقت را نشان می‌دهد که مسائل فلسفه و نیز شیوه‌های حل آن‌ها در زمان‌های مختلف، دستخوش تغییر گردیده است. مسائلی که حل شده، نادر و انگشت‌شمار بوده و آنچه باقی مانده نیز جای خود را به مسائل دیگر سپرده است. هم اکنون نیز علی رغم کوشش‌های عجولانه‌ای که برای رهایی از این وضع به ظاهر نومید کننده صورت می‌گیرد، شرایط به هیچ رو عوض نشده است. پیدا کردن یك گزاره که همهٔ فیلسوفان معاصر دربارهٔ آن به صراحت اظهار موافقت کنند، کاری دشوار و بلکه غیر ممکن است. در چنین شرایطی، منصفانه خواهد بود اگر سؤال شود: پس چرا فلسفه باید ادامه پیدا کند؟ پاسخ‌هایی که به این سؤال داده می‌شود نیز قابل تقسیم‌بندی است. عده‌ای خواهند گفت: آری، واقعاً چرا؟! و عده‌ای دیگر خواهند گفت: گو این که فیلسوفان در پیدا کردن پاسخ‌های نهایی، موفقیتی کسب

---

1. Feibleman, James K. (1956). *Some Problems in the Philosophy of Education.* In Christopher J. Lucas, What is Philosophy of Education? U.S.A: Macmillan. PP. 156-160

نکرده‌اند، اما طرحهایی را هم عرضه داشته‌اند؛ و هر چند آنان از لحاظ حرفه‌ای، پاسخ‌های یکدیگر را چون کارهایی بی‌نتیجه تلقی نموده‌اند، اما دیگر سازمان‌ها همین کارهای بی‌نتیجه را محکم نگاه داشته، آن‌ها را تا حد اندیشه‌های جزم گرایانه و تغییر ناپذیر ارتقا بخشیده‌اند. برای مثال، کلیسای کاتولیك روم، فلسفهٔ توماس آکویناس را به عنوان فلسفهٔ رسمی کلیسا پذیرفت، درحالی که شوروی [سابق]، فلسفهٔ مارکس و انگلس را فلسفهٔ رسمی کشور اعلام کرد. بنابراین، می‌توان گفت که کوشش‌های فیلسوفان، کاملاً مورد بی‌توجهی قرار نگرفته و کوشش‌های برخی از آنان، گاه بیش از خودشان رضایت‌بخش بوده است؛ زیرا در حالی که هر فیلسوف برجسته، پاسخی دارد، اما پاسخ نهایی در اختیار هیچ فیلسوفی نیست و دست کم هیچ فیلسوفی نمی‌تواند پاسخی را عرضه کند که جوابگوی پرسش‌های دائمی دربارهٔ تمام ابعاد و جوانب باشد.

در قلمرو تعلیم و تربیت نیز وضع، بهتر از فلسفه نیست. همواره به نظر می‌رسد که رشته‌های تجربی، واقع‌بینانه‌تر از رشته‌های دیگر هستند، زیرا در این رشته‌ها کارهایی انجام می‌شود. اما چون آنچه انجام می‌شود نیز ـ مطابق با نظریه‌ای دربارهٔ آنچه باید انجام شود ـ در زمان‌های مختلف دستخوش تغییر می‌گردد، نباید این مطلب را جدی گرفت. چه چیزی را یاد می‌دهیم و چرا؟ چه چیزی را باید یاد بدهیم و چگونه؟ آیا باید *دانش تعلیمی*[1] (نظریه‌ها و واقعیت‌های مورد توافق) را یاد داد یا اندك بودن دانستنی‌ها و «نحوهٔ» کسب مقدار بیشتری از دانش موقتی خود را؟ درهرحال، کسانی که بعد از ما می‌آیند، به احتمال قوی آنچه را که خود بهتر و مرجح‌تر یافته‌اند جایگزین آنچه ما یاد می‌دهیم خواهند کرد. «بهتر» برای چه، برای که، و به چه طریق، نیز سؤالاتی هستند که باید براساس معیارهایی که هنوز پیدا نشده‌اند، دربارهٔ آن‌ها تصمیم گرفت.

وقتی دو رشتهٔ فلسفه و تعلیم و تربیت را کنار هم می‌گذاریم، فلسفهٔ تعلیم و تربیت به‌وجود می‌آید. وضعیتی که در فلسفه و همچنین در تعلیم و تربیت وجود داشت، آشفته و درهم و برهم بود، اما وضعیتی که در فلسفهٔ تعلیم و تربیت وجود دارد، بسیار سخت و نومیدکننده است. از آن‌جا که فلسفه، به ضرورت، جنبهٔ آغازین دارد، ما نیز بررسی خود را از یك وضعیت آغازین شروع می‌کنیم و سپس به سمت یك دیدگاه مترقی پیش خواهیم رفت. صرف‌نظر از این که

1. didactic knowledge

محتوای تعلیم و تربیت تا چه اندازه جنبهٔ آغازین دارد، بدون شك ارائه آن کار پیچیده‌ای است؛ اما اینك پیچیدگی دیگری در کار است و آن، تفسیر یك وضعیت پیچیده بر اساس یك دیدگاه آغازین است و نتیجهٔ آن، به وجود آمدن ساختارهایی است که به صورت انفرادی و جداگانه برانگیخته می‌شوند. علت دفاع از جزم‌اندیشی متافیزیکی و همچنین دفاع از کنجکاوی رایج و ریشه‌دار، متافیزیکی بودن اولی و متافیزیکی نبودن دومی است. هم اکنون ما شاهد این واقعیت هستیم که جز پایداری و ثبات در مدافعات یك جانبه، هیچ گونه تلاشی برای بررسی و ارزیابی یك رشته پژوهشی صورت نمی گیرد و این البته خسته کننده و ملال آور است. در نهایت، همهٔ *مطلق گرایان*[1] از دستگاه‌های تفتیش عقاید جانبداری نموده، جز آنچه خود جایز می دانند، چیز دیگری را روا نخواهند شمرد.

تا زمانی که موقعیت‌های فشار آور و نامعقول در کار است، کارهای تکانشی و ضربتی نیز لازم است؛ حتی اگر دربارهٔ این گونه کارها شك و تردید بسیار وجود داشته باشد، می توان موقعیت‌های زندگی را با *استعجال*[2]، باریك اندیشی، و ظرافتی بیش از آنچه معمولاً تصور می‌شود، تحت کنترل در آورد. احتمالاً برای برخورد با موقعیت‌های سرسخت اما غیر مثبت، عقایدی که کامل نیست، ضرورت دارد؛ و اگر ما در همهٔ موارد، طالب نتایجی نباشیم که از لحاظ بد بودن، همانند گام‌هایی باشند که در راه حقیقت‌طلب می کنیم، در این صورت، عقاید غیر کامل برای دستیابی به چیزهایی که درست هستند، وافی به مقصود خواهند بود. در قلمرو نظری، صراحت سنجیده و عامدانه وجود ندارد. گاه انسان، دربارهٔ پوچ نبودن این قلمرو دچار تردید و سر در گمی می‌شود، زیرا به عینه می‌بیند کسانی که باید در کار کشف آن باشند، بر سر تصاحب آن با یکدیگر به جنگ و جدال مشغول‌اند. آنان به جای بررسی و تحقیق دربارهٔ کل قلمروی که چون ملك طلق خویش بر آن علامتگذاری کرده‌اند، در پی گسترش مرزهای مالکیت خود هستند. در این شرایط، آیا بهتر نیست قبل از تعیین بهترین وضعیت، به این سؤال بپردازیم که کدام وضعیت را می‌شناسیم؟ بدین ترتیب، بررسی وضعیت‌ها بر گزینش اولویت‌ها تقدم دارد.

پس باید از فیلسوفان بخواهیم که به ما بگویند چه فلسفه‌هایی وجود دارد و ـ حتی المقدور بگویند ـ چه فلسفه‌هایی می تواند وجود داشته باشد؛ زیرا هنوز وضعیتی استقرار نیافته و جانبی اتخاذ نشده است. بعد باید از مربیان بخواهیم که مشخص کنند در زمینهٔ تدریس، چه روش‌هایی

---

1. absolutists

2. tentativeness

وجود دارد و چه روش‌هایی می‌تواند وجود داشته باشد؛ آموزش و پرورش، کدام محتویات را در دست دارد و کدام محتویات را می‌تواند به دست آورد. در پایان باید از گروه ویژه‌ای که همانا فیلسوفان تعلیم و تربیت هستند بخواهیم که به تهیهٔ یك نظریهٔ وحدت‌بخش بپردازند؛ زیرا از یك‌طرف، این کار چندان پیچیده است که احتیاج به راهنمایی منطقی برای کنار هم نهادن نظریه‌های فلسفی و اعمال تربیتی پیشنهادی دارد، و از طرف دیگر، نظریهٔ وحدت نظریه و عمل، در واقع یك نظریه است و نه یك عمل، و چون همهٔ اعمال سنجیده، نیازمند نظریه‌ای برای پیشبرد عمل می‌باشد.

پس هم اکنون مسأله‌ای که در برابر فلسفهٔ تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد، همان است که قلمرو نظری نامیده می‌شود. این قلمرو، شرط ویژه‌ای دارد که باید تحقق یابد. این شرط برای تنظیم چارچوب ذهن و دستیابی به دیدگاهی جذاب و فاقد پیش‌فرض، ضروری است. آزادساختن خویش از قید هر وضعیتی در فلسفه و تعلیم و تربیت، مستلزم خویشتنداری فوق‌العاده در برابر رویکرد است (و چون رویکرد، در واقع همه چیز است، لذا هرگز به طور مطلق دست یافتنی نیست). ابتدا باید به جست‌جو برای کشف وضعیت‌هایی پرداخت که تلویحاً پذیرفته شده‌اند؛ و این، کاری است بسیار مشکل. در مرحلهٔ بعد باید آن‌ها را پاکسازی کرد؛ و این، کاری است غالباً غیرممکن. از این نقطه نظر، فلسفه، مستلزم از خودگذشتگی نسبتاً کامل و اندیشه‌ورزی تقریباً مداوم است. این کار مانند نوشتن یك کتاب در تعطیلات تابستانی نیست، که مبتنی بر تمرین محض باشد. پاکسازی عقاید نامطلوبی که ممکن است بین محقق و مسأله‌اش واقع شوند ـ و البته به غیر از اعتقاد به مطلوبیت تحقیق دربارهٔ مسائل، هر عقیدهٔ دیگری در همین مقوله می‌گنجد؛ به خصوص اگر مسألهٔ محقق، به اندازهٔ مسائل فلسفی، بنیادی باشد ـ دست کم به همین منظور و در همین زمان، به معنای پاکسازی از همهٔ عقاید، و خود، مستلزم کوشش قبلی برای کشف آن‌هاست.

فلسفهٔ تعلیم و تربیت، رشتهٔ جدیدی است، و اگر کوششی برای تعیین یك روش آرمانی به منظور بررسی مسائل آن در قالب واژه‌هایی نسبتاً صلب و انعطاف‌ناپذیر صورت گرفته، جز یك آرمان نظری و یك کار محدود، چیز دیگری نبوده است.

ترس از دانش نادرست، آغاز دانایی است. بیشتر جوانان با مخلوط کردن خطاها و اندیشه‌های نیمه حقیقی ـ چون بخشی از تجهیزات متعارف خویش ـ تربیت خود را آغاز می‌کنند. آنگاه، آموزش و پرورش با تشدید نادانی، به تقویت مجدد شخص نادان کمك می‌کند. مسلماً

هرقدر کم‌تر بدانیم، بیش‌تر به دیگران خواهیم آموخت. نتیجهٔ این کار، فقدان دانش نیست (زیرا در بیش‌تر موارد، مشکلی برای فراهم آوردن شواهد نداریم)، بلکه عقاید مطلق است. دانستن نادانی، باید جزئی از تجهیزات یك فرد مبتدی باشد. آنگاه شواهدی که حاکی از محدودیت‌های دانش است، باید جایگزین آن گردد. ما باید چیزی را یاد بگیریم که سقراط آن را سازندهٔ بخش اعظم دانایی خود خواند و این گونه بیان کرد: «چقدر نمی‌دانیم.» دانش اندك، اما یقینی، که موجب اعتراف به نادانی دربارهٔ ناآموخته‌ها می گردد، برزخ میان دانایی و نادانی است.

دربارهٔ نظریه، بسیار صحبت کردیم، اکنون به بررسی عمل می‌پردازیم. در این‌جا نیز همان وضعیت دردناك و رنج آور وجود دارد. ادراکات حسی ما از پدیده‌های خارجی باید جای خود را به توانایی ایجاد انتزاعات بدهند (چنان که مثلاً در ریاضی‌دانان دیده می‌شود). اما عملاً چنین نمی‌شود، بلکه آمادگی برای زندگی در یك دنیای ناقص (که توسط نویسندگان آگهی‌های تبلیغاتی، تحت آموزش‌های مشاوران روابط عمومی و براساس نظر آنان دربارهٔ چیزهایی که مردم باید برای پذیرفتن آن آمادگی پیدا کنند، به وجود می آید)، مجموعه‌ای از فرمول‌ها، تعصب‌ها، و تکرارهای محض (که جز کنار نهادن یا عمداً نادیده گرفتن واقعیت‌ها و نظریه‌های مربوط به واقعیت‌ها و در نتیجه کم شناخته ماندن واقعیت‌ها حاصل دیگری در پی ندارد)، جای تفکر انتزاعی را می گیرد. این همان چیزی است که می توان جنبهٔ عملی تعلیم و تربیت نامید: آمادگی برای پذیرش هر چه بیشتر آنچه هست؛ چنان که گویی آنچه هست همان است که باید باشد.

نتایج حاصله از روش‌های رایج به خوبی شناخته شده، اما مسائلی که در راه اصلاحات وجود دارد، لاینحل باقی مانده است. یکی از این مسائل، مربوط به آموزش عالی‌است. در این مرحله، هر کسی چگونه خواندن را می‌داند، اما هیچ کس چگونه فکر کردن را نمی آموزد. حاصل کار، کمبود کارهای اساسی در عرصهٔ هنر، علم، و فلسفه است. ما مربیان خود را پرورش می‌دهیم، اما به حسب عادت از آن انتظار داریم که ویژگی‌ها و خصلت‌های ما را آشکار سازند. ما این خط مشی را برای دنیا حفظ می کنیم، اما خودمان از ارتقا و تکمیل آن عاجز مانده‌ایم. البته این یك پیشرفت محسوب می‌شود، اما آیا چنین پیشرفتی کافی است؟ ضمناً باید به خاطر داشت که رضایت ـ حتی اگر بسیار عمیق هم باشد ـ دلیل پیشرفتی نیست.

ما باید تصمیمات بنیادین خود را مورد بازبینی قرار دهیم، در هر زمینه‌ای راه را برای تحقیق باز کنیم، انتقاد از خود را به خاطر جنبه‌های سازندهٔ آن پذیرا باشیم، خودپسندی را کنار بگذاریم، ارزش‌های قطعی و محقق را سرمایهٔ جستجو و کوشش برای پاسخ‌ها قرار دهیم نه

سرمایهٔ خود پاسخ‌ها، اصول *تسهیل کننده*[1] (مثل این اصل که هیچ چیزی برای آخرین بار شناخته نمی‌شود) را بپذیریم، هیچ دلیلی را نهایی ندانیم، و هر عملی را موقت تلقی کنیم. این کارها را از کجا باید شروع کرد؟ از مدارس؛ آری از مدارس، اما نه در یك فضای بسته، که در فضایی باز برای بحث و تبادل نظر. امکانات تربیتی، به جوانان، یا به روش‌های رسمی *آموزش بزرگسالان*[2]، محدود نمی‌شود، هر چند عمدتاً در همین جاست که باید نظریه‌ها را تصریح و اعمال را محسوس نمود. هیچ قلمرویی نیست که در آن ستیز علیه دانش نادرست مورد توجه نباشد و هیچ کس نیست که آگاهی از نادانی و فواید آن را درك نکند.

نیز باید مطمئن شویم که خطاهای گذشته در آینده، تکرار نخواهند شد. در حال حاضر، نظریه‌های یادگیری، سخت مورد توجه روان‌شناسان، و حافظه، منتظر تحلیل‌های روان‌شناختی است؛ اما هیچ کس، عقاید را بررسی نمی کند. یادگیری، فرایند کسب عقاید است؛ حافظه، شیوهٔ نگهداری عقاید است؛ و اعتقاد راسخ، فراگرد تثبیت عقاید. عقاید با قدرت‌های مختلفی، حفظ می‌شوند. نحوهٔ ارتباط اهداف تعلیم و تربیت با این مراحل، چگونه است؟ چه چیزی را باید برای یاد گرفتن، برگزید؟ چه چیزی را برای به یادآوردن، معین نمود؟ و چقدر آگاهی را در عقاید، مدخلیت داد؟ این جاست که باز هم با دژهای مستحکم فلسفه، مواجه می‌شویم؛ زیرا در همهٔ این مراحل به داوری‌های ارزشی، تحلیل‌های منطقی، و سیستم سازی احتیاج داریم.

اینك با یك حرکت دایره‌ای شکل به همان موضوعی رسیدیم که از آن شروع کرده بودیم، یعنی، روابط فلسفه و تعلیم و تربیت. در فرهنگ‌های پیچیده که ساختن دنیای جدید یك نوع تعهد به شمار می آید بدون سرمایه گذاری‌های لازم برای ایجاد ویژگی «بلندمدت نگری» و صرفاً با بهره گیری از روش‌های پیشرفته، نمی توان عمل را بهبود بخشید. بلند مدت نگری، همان ویژگی مهمی است که فیلسوفان تعلیم و تربیت باید بکوشند تا آن را چون قلمرو خود پاس بدارند؛ حتی اگر این قلمرو صرفاً در انحصار آنان نباشد.

1. facilitative principles
2. adult education

فصل دهم

فلسفهٔ تعلیم و تربیت و فیلسوف تعلیم و تربیت[1]

جرج ال. نیوسام

فیلسوفان، مربیان، و فیلسوفان تعلیم و تربیت، برای تعریف «فلسفهٔ تعلیم و تربیت» توجه چشمگیری به خرج داده‌اند. اخیراً از فیلسوفان، نویسندگان کتاب‌های درسی، و استادان فلسفهٔ تعلیم و تربیت و زمینه‌های وابسته، دعوت به عمل آمده است تا فلسفهٔ تعلیم و تربیت را تعریف کنند، اهداف، محتوا، و قلمرو آن را معین سازند، یا به جای آن از یک رشتهٔ مستقل تربیتی حمایت نمایند. در حقیقت، موضوعات متعددی که در ارتباط با بخش‌هایی از این مسأله در مجلهٔ *نظریه تربیتی*[2] در پنج دههٔ گذشته مطرح گردیده، حاکی از علاقهٔ نظریه‌پردازان تربیتی بدین مسأله است. پنجاه و چهارمین کتاب سال انجمن ملی *مطالعهٔ تعلیم و تربیت*[3]، تحت عنوان *فلسفه‌های جدید و تعلیم و تربیت*[4]، نمایانگر علاقهٔ استادان حرفه‌ای فلسفه به فلسفهٔ تعلیم و تربیت است. اخیراً نیز مقالاتی که در نشست *انجمن فلسفی امریکا*[5] در ۲۷ دسامبر ۱۹۵۵ به وسیلهٔ پروفسور برودی و پروفسور پرایس(۱) ارائه شد، علاقهٔ مستقیم فیلسوفان را به فلسفهٔ تعلیم و تربیت، جلوه‌گر ساخت. مجلهٔ *بازنگری تربیتی هاروارد*[6] نیز در شمارهٔ بهاری آن با انتشار خبری دربارهٔ

1. Newsome, George L. (1959). *Educational Philosophy and Educational Philosopher*, In Christopher J. Lucas, What is Philosophy of Education U.S.A: Macmillan. PP. 160 - 167.
2. Educational Theory
3. The National Society For Study of Education
4. Modern Philosophies and Education
5. American Philosophical Association
6. Harvard Educational Review

همایش اهداف و محتوای فلسفهٔ تعلیم و تربیت، بر این مسأله تأکید کرد.

بدون شك، مفاهیم مختلف از فلسفهٔ تعلیم و تربیت ـ که در منابع مختلف وجود دارد ـ نشان‌دهندهٔ این موضوع است که فلسفه و فلسفهٔ تعلیم و تربیت را می‌توان به صور گوناگون تعریف کرد. فیلسوفانی که هنوز تعریفی از رشتهٔ خودشان ارائه نکرده‌اند (گذشته از مواردی که خودشان رضایتی از این کار نداشته‌اند) تردید ندارند که بالاخره باید فلسفهٔ تعلیم و تربیت را تعریف کرد. این کار اگر انجام شود، ارزشمند خواهد بود، چرا که زمینه‌های مورد اتفاق و اختلاف را روشن ساخته، آرمان‌های تازه و ارزشمندی را به وجود خواهد آورد.

از آنجا که در فلسفهٔ تعلیم و تربیت، واژه «فلسفه» به کار رفته است، بدون شك میان آن‌ها ارتباطی وجود دارد. تا آن‌جا که می‌دانیم، فلاسفه، هنوز در باب تعریف فلسفه به توافق نرسیده‌اند. اظهاراتی از این قبیل که «فلسفه، کوششی برای فهم واقعیت است»، «فلسفه، کوششی برای تفسیر عقلانی تجربه است» یا «فلسفه، کوششی برای دیدن واقعیت به صورت منظم و به شکل یك کل است»، بستگی به منظور فرد از «واقعیت»، «تجربه» و «کل» دارد. کوشش‌هایی که برای تعریف فلسفه بر اساس موضوع آن صورت گرفته نیز موفق نبوده است. فیلسوفان، هر طور که خود صلاح بدانند، موضوع مورد نظرشان را برمی گزینند و به بحث دربارهٔ آن می‌پردازند. اگر چه آن‌ها عموماً قبول دارند که فلسفه، عملی جدای از مسائل انسانی نیست(۲)، اما در باب ویژگی‌های خاص فلسفه، چون رشته‌ای از دانش، نظرات گوناگون اتخاذ کرده‌اند. به طور خلاصه، محور اصلی مورد توافق فلاسفه در قلمرو فلسفه این است که فلسفه با مسائل انسانی سر و کار دارد. شاید فیلسوفان تعلیم و تربیت نیز بتوانند دربارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت به یك چنین توافقی دست یابند.

اگر نتوان به تعاریف فلسفه و تعلیم و تربیت دست یافت، پس هر گونه تلاشی برای تعریف فلسفهٔ تعلیم و تربیت براساس آن‌ها نیز نومید کننده خواهد بود. حتی اگر تعاریف فلسفه و تعلیم و تربیت هم تدوین گردد، تعریف فلسفهٔ تعلیم و تربیت از راه به هم پیوستن تعاریف آن دو با «و» یا «ی» [فلسفهٔ تعلیم و تربیت. م] نیز تردید برانگیز است. این پیوند مکانیکی، متضمن دو موضوع، دو زمینهٔ فعالیت، و دو گروه از مسائل جداگانه خواهدبود. از این گذشته، به هم پیوستن فلسفه و تعلیم و تربیت، و در نتیجه، تشکیل رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، متضمن این پیش‌فرض است که فیلسوف تعلیم و تربیت، بتواند مسائل مورد علاقهٔ خودش را در این رشته بیابد. اما چنین چیزی کاملاً مورد تردید است. این تصور که می‌توان فلسفهٔ تعلیم و تربیت را از یك طرف، براساس

تعریفی از فلسفه، و از طرف دیگر، بر اساس تعریفی از تعلیم و تربیت، تعریف کرد، جز ساده‌سازی بی‌رویه و احمقانهٔ آن چیز دیگری نیست.

دیدگاه‌های رایج در تعریف فلسفهٔ تعلیم و تربیت

چگونه می‌توان با این مسأله به گونه‌ای مؤثر برخورد کرد؟ ابتدا اجازه بدهید تا چند دیدگاه مختلف را در این زمینه بررسی کنیم. می‌توان دیدگاه‌هایی را که میان آن‌ها نقاط مشترك وجود دارد، در سه گروه طبقه‌بندی کرد:

۱ـ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به عنوان یك نقطه نظر دربارهٔ تعلیم و تربیت.

۲ـ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به عنوان کاربرد فلسفه در تعلیم و تربیت.

۳ـ فلسفه، به عنوان نظریهٔ عمومی تعلیم و تربیت.

در درون هریك از این طبقات سه گانه و به خصوص در طبقهٔ دوم، اختلافات متعددی وجود دارد که باید مورد توجه باشد.

اولین دیدگاه دربارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، طیف وسیعی را می‌پوشاند؛ از عقاید معمول و عرف پسند مدیران «اجرایی» مدارس گرفته تا اندیشه‌هایی که در فلسفه‌های نظام‌دار مطرح گردیده است. گاه اظهاراتی را دربارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، می‌شنویم یا می‌خوانیم که کم و بیش حاکی از دیدگاه‌های شخصی یا عقاید نسنجیدهٔ صاحبان آن‌ها دربارهٔ تعلیم و تربیت است. برای مثال، یك مدیر مدرسهٔ ابتدایی، فلسفهٔ تربیتی خود را در قالب شعری با این مضمون بیان می‌دارد: «بگذارید همه چیز فراهم گردد». غالباً شاهد اظهارنظرهایی هستیم که نشان دهندهٔ عقاید معمول و عرف‌پسند هستند، مانند: «فلسفهٔ کمك‌های سمعی ـ بصری از نظر من این است که...» یا «فلسفهٔ ادارهٔ سالن غذاخوری از نظر من عبارت است از...».

همچنین بارها به اندیشه‌هایی در ارتباط با فلسفهٔ تعلیم و تربیت برخورد کرده‌ایم که بر اساس آن‌ها مردم، بالطبع ایدآلیست، رآلیست، و مانند آن، معرفی می‌شوند. اما این استعدادهای طبیعی باید با مطالعهٔ رسمی *نظام‌های فلسفی رقیب و متضاد*[1] پرورش یابد. همین مطالعهٔ رسمی است که فرد را قادر به پیدا کردن *موطن فلسفی*[2] خود و تدوین بهتر یك *فلسفهٔ زندگی*[3] می‌نماید. بدین ترتیب، فلسفهٔ

---

1. "rival and conflicting" systems of philosophy
2. "philosophical home"
3. "philosophy of life"

تعلیم و تربیت، به صورت مطالعهٔ نظام‌های فلسفی در رابطه با تعلیم و تربیت، درمی آید. اکثر کتاب‌های درسی در فلسفهٔ تعلیم و تربیت، که دیدگاه‌های کلاسیك از قبیل ایدآلیسم، رآلیسم، و مانند آن را به صورت نظام‌وار معرفی می کنند، حاوی همین مفروضات، و متضمن همین دیدگاه دربارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت هستند(۳).

دیدگاه دوم دربارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، احتمالاً عمومی‌ترین دیدگاه است. البته نظریهٔ کاربرد فلسفه در تعلیم و تربیت، نه به معنای وجود توافق دربارهٔ این موضوع است که چگونه باید فلسفه را به کاربرد، و نه توافق دربارهٔ این که چه چیز را باید به کار برد. می توان از طریق کاربرد پاسخ‌های فیلسوفان به پرسش‌های مختلف دربارهٔ تعلیم و تربیت، یا از طریق کاربرد روش‌ها، ابزارها، و فنون فلسفی در بررسی مسائل تعلیم و تربیت رسمی (۴)، و یا به طرق دیگر، فلسفه را در تعلیم و تربیت به کار برد. با به کار بردن «فرمول‌های جهانی»، «نظام‌های فلسفی»، و مانند آن، هم می توان تعلیم و تربیت را تبیین یا تفسیر کرد(۵). در نهایت، می توان با استنتاج نکته‌های تربیتی از فلسفه‌های نظامدار، فلسفه را در تعلیم و تربیت به کار برد(۶).

این دیدگاه که فلسفهٔ تعلیم و تربیت، از این رو یك رشتهٔ کاربردی است که «*ابزارهای نظری منحصر به فرد*»[1] را دربارهٔ *مسائل آموزش و پرورش رسمی*(۷) به کار می‌برد، مستلزم توجه بیشتری است. این دیدگاه، ظاهراً از طرف آن گروه از فیلسوفان تعلیم و تربیت مطرح شده است که می کوشند تا رشتهٔ تحصیلی خود را اعتباری علمی ببخشند. بدون تردید، آنان می خواهند نشان بدهند که فلسفهٔ تعلیم و تربیت «ماهیتی متمایز» دارد و این تمایز در «ابزارهای نظری منحصر به فرد» و در «فلسفهٔ... »(۸) تجسم پیدا می کند. اما باید توجه داشت که این ابزارهای نظری، مختص فلسفه یا فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیستند. هم در علوم طبیعی و هم در علوم اجتماعی، از فرضیه‌ها، مفاهیم، مقولات، معانی، حقیقت، ارزش، و روش، تحت عنوان «ابزارهای نظری منحصر به فرد» استفاده می‌شود. حتی می توان گفت که علوم طبیعی و اجتماعی نیز به اندازهٔ فلسفه‌های گوناگون از این ابزارها استفاده می کنند. تعریف یك رشتهٔ تحصیلی یا یك شغل براساس «ابزارهای منحصر به فرد» پاسخگوی انتظارات نیست. مشاغلی از قبیل نجاری، لوله‌کشی، تعمیر اتومبیل، یا هر شغل دیگری را نمی توان فقط براساس ابزارهایی که در آن‌ها به کار می‌رود، تعریف کرد. در این مورد، مخصوصاً کارگر فنی را نباید از یاد برد. به علاوه، در این

1. ''unique theoretical tools''

دیدگاه به کسی که ابزارها را به کار می‌برد، توجهی نشده است. نهایتاً به نظر می‌رسد که طرفداران این دیدگاه، با محدود کردن فلسفهٔ تعلیم و تربیت به مسائل تعلیم و تربیت رسمی، شاخه‌ای را قطع می‌کنند که خود روی آن نشسته‌اند. چگونه می‌توان مسائل تعلیم و تربیت را جدای از دیگر مسائل زندگی بررسی کرد؟

سومین دیدگاه دربارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، احتمالاً چندان مورد توجه قرار نگرفته است. پروفسور *آکستل*[1] در این باره می‌گوید: «دیدگاه دیویی دربارهٔ فلسفه، به عنوان نظریهٔ عمومی تعلیم و تربیت، نه تنها یکی از عمیق‌ترین بینش‌های وی، بلکه یکی از عمیق‌ترین بینش‌ها در تاریخ تفکر است(۹)». اما این بینش، هنوز در ذهن شمار بسیار زیادی از مربیان و فیلسوفان تعلیم و تربیت راه نیافته است. در واقع، باید گفت که این بینش، جز برای دیویی، برای هیچ کس به درستی روشن نیست. مفهوم دقیق این بینش چیست؟ در این اندیشه که فلسفه، نظریهٔ عمومی تعلیم و تربیت است، چه معنایی نهفته است؟

به نظر دیویی، فلسفه را می‌توان بر اساس مسائل زندگی اجتماعی توصیف کرد(۱۰)؛ تعریف فلسفه برحسب موضوع، غیرممکن است(۱۱)؛ آنچه موجب تعمیم جایگاه، ارزش، و کارکرد فلسفه در تجربه شده، تفکر منطقی است(۱۲)؛ و فلسفه، همان نظریهٔ عمومی تعلیم و تربیت است(۱۳). اما تفکر منطقی، مستلزم آزادانه فکر کردن و آزادانه سؤال کردن است، بدون این که نتایج آن از قبل تضمین شده باشد. وی می‌گوید(۱۴):

> *آزادانه فکر کردن، نشانهٔ آزادی تفکر است؛ شکست، کاوش، بلاتکلیفی، ایجاد و پرورش فرضیه‌های موقت، کوشش‌ها و آزمایش‌هایی که هیچ گونه ضمانتی ندارند و مستلزم خطراتی همچون خسارت، زیان و خطا هستند، در آزادانه فکر کردن وجود دارند. باید به محافظه کار بودن خود اعتراف کنیم؛ اگر روزی فکر کردن را شروع کنیم، خواهیم دید هیچ کس نمی‌تواند نتایج آن را تضمین کند، جز این نتیجه که بسیاری از اشیا، اهداف، و مؤسسات، نیست و نابود خواهند شد. در این حال، هر متفکر، بخشی از جهان به ظاهر پایدار را به مخاطره می‌افکند و هیچ کس نمی‌تواند به طور کامل پیش‌بینی کند که چه چیزی به جای آن بخش، ظاهر خواهد گردید.*

از نظر دیویی، فلسفه با پاسخ‌های آراسته برای پرسش‌های به اصطلاح عملی و فوری

---

1. Axtelle

سر و کار ندارد، بلکه کار آن، تعیین مسائل مهم و طراحی روش‌هایی برای برخورد با آن‌هاست. وی در این باره، چنین می گوید (۱۵):

فلسفه، یعنی، فکر کردن در بارهٔ تقاضاهای شناخته شده؛ یعنی، نقشه‌ای دربارهٔ آنچه ممکن است، نه ثبت عملی که انجام شده است. به همین دلیل، فلسفه نیز همچون دیگر انواع تفکر، جنبهٔ فرضیه‌ای دارد و بیانگر وظیفه‌ای است که باید با سعی و کوشش انجام شود. ارزش فلسفه، نه در پاسخ‌های آراسته (پاسخ‌هایی که تنها در عمل، حاصل شدنی‌اند)، که در تعریف مشکلات و تعیین شیوه‌های برخورد با آن‌هاست.

اما این واقعیت که فلسفه ماهیتاً حالت فرضیه‌ای دارد، موجب نشد که دیویی آن را رشته‌ای خاص یا بی‌ارتباط با دنیای اشیا و آدمیان تلقی کند. وی در همین زمینه می نویسد(۱۶):

جز در مواردی که فلسفه، تداوم زیاده‌روی‌های نمادی ـ یا لفظی ـ یا عاطفی برای عده‌ای انگشت شمار یا جزم‌اندیشی‌های دلبخواهی محض تلقی می‌شود، در موارد دیگر باید از راه بررسی تجارب گذشته و ارائه طرح‌های ارزشی، بر عمل تأثیر بگذارد.

هر کدام از این دیدگاه‌ها دربارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، متضمن وظیفه‌ای برای فیلسوف تعلیم و تربیت است. اگر فلسفهٔ تعلیم و تربیت را نظریه‌ای عرف‌پسند دربارهٔ تعلیم و تربیت به‌شمار آوریم، پس فیلسوف تعلیم و تربیت نیز در سطح عقاید عمومی و عرف‌پسند انجام وظیفه می کند. اگر فلسفهٔ تعلیم و تربیت را مطالعهٔ نظام‌ها یا «فلسفه‌های متضاد» و کمك به افراد برای پیدا کردن خانوادهٔ فلسفی متناسب با خودشان بدانیم، پس وظیفهٔ فیلسوف تعلیم و تربیت، معرفی نظام‌ها یا فلسفه‌های متضاد و راهنمایی افراد به سوی موقعیت‌های تسلی‌بخش و رضایت‌آفرین خواهد بود. اگر فلسفهٔ تعلیم و تربیت را یك رشتهٔ کاربردی تلقی کنیم، پس فیلسوف تعلیم و تربیت، نیمه‌ای فیلسوف و نیمه‌ای مربی، و وظیفه‌اش گرفتن نکاتی از فلسفه و به کار بستن آن‌ها در تعلیم و تربیت خواهد بود. بدین ترتیب، او در اصل یك فیلسوف نیست، بلکه یك قرض گیرنده است؛ زیرا ایده‌ها، روش ها، ابزارهای فکری، و نظام‌ها را از فلسفه قرض می کند و به استنتاج نتایج تربیتی از نظام‌های فلسفی می‌پردازد. وقتی فیلسوف تعلیم و تربیت، قرض گیرنده باشد، از او انتظار می‌رود که قرض خود را ادا کند و حتی در مواردی به آن دلبستگی نشان دهد. به هر حال، قرض گیرنده، خدمتگزار قرض‌دهنده است. در نهایت، اگر فلسفه را نظریهٔ عمومی تعلیم و تربیت بدانیم، فیلسوف تعلیم و تربیت باید در اصل یك فیلسوف باشد.

فیلسوف تعلیم و تربیت به عنوان یک فیلسوف

معنای این سخن که فیلسوف تعلیم و تربیت باید در اصل یك فیلسوف باشد چیست؟ اولاً معنای این سخن، نه تدریس مطالبی است که معمولاً در بخش‌های فلسفه یافت می‌شود، و نه عضویت در گروه، هیأت علمی یا بخش فلسفه. بلکه معنای آن، پرداختن به فعالیت فلسفی، انجام دادن وظایف یك فیلسوف، فیلسوفانه فکر کردن، و فیلسوفانه عمل کردن است. این کارها مستلزم تفکر منطقی، آزاداندیشی، شك‌ورزی، پژوهشگری، فرضیه‌پروری، استنتاج، تفکر دربارهٔ تقاضاهای شناخته شده، تحلیل، ترکیب، و عرضهٔ اندیشه‌هاست. ثانیاً فیلسوف بودن، نه به معنای جدا بودن تفکر فلسفی از تعلیم و تربیت، و نه منحصر بودن این نوع تفکر به تعلیم و تربیت است. فیلسوف فقط فکر نمی‌کند، بلکه در بارهٔ چیزی فکر می‌کند. به دیگر سخن، او دربارهٔ مسائل انسان‌ها، اشیا، و رویدادهای لازم در زندگی، چیزهای ممکن، و به طور خلاصه، دربارهٔ تجربه و طبیعت انسان می‌اندیشد. بدین ترتیب، اگر تعلیم و تربیت، زندگی، و یا مربوط به زندگی باشد، فیلسوف باید بدان توجه کند. با این حال، فیلسوف نمی‌تواند فقط به تعلیم و تربیت بپردازد، زیرا نمی‌تواند تعلیم و تربیت را از بقیهٔ تجربه جدا کند. خلاصه، او نمی‌تواند تعلیم و تربیت را فقط بر اساس تعلیم و تربیت تبیین نماید.

اگر فیلسوفان تعلیم و تربیت، به جای تعریف فلسفه بر حسب دانش متمایز، آن را بر حسب فلسفه‌ورزی تعریف کنند، شاید کوشش آنان سودمندتر واقع شود. دیدگاه‌های اول و دوم دربارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، نقایص قابل ملاحظه‌ای دارند. آن‌ها یا در ورطهٔ عقاید عرف‌پسند سقوط می‌کنند یا به تعبیر *سیدنی هوك*[1]، به «سخنان پوچ و نامعقول» در خصوص امکان استنتاج یك فلسفهٔ تربیتی از یك جهان‌شناسی نظام‌دار، منتهی می‌شوند(۱۷). بر فرض که بتوان فلسفه‌های تربیتی را از فلسفه‌های محض استنتاج کرد، باز هم این مسأله به قوت خود باقی است که فلسفه‌های تربیتی، فراتر از الفاظ و نمادها هستند. می‌توان از فیلسوفانی که چنین استنتاجاتی را انجام می‌دهند پرسید که آنان چگونه از کاری که انجام می‌دهند، مطلع می‌شوند(۱۸). به‌نظر می‌رسد که هر دو دیدگاه به ایجاد نظریه‌های تربیتی بی‌فایده گرایش دارند. *فوستر مك موری*[2] در این زمینه می‌گوید(۱۹):

> ***در حالی که فیلسوفان تربیتی، سرگرم بحث های دست دوم دربارهٔ فلسفهٔ نظامدار و پیدا کردن مدلولاتی برای تعلیم و تربیت هستند، مربیان دست‌اندرکار، بدون برخورداری از***

---

1. Sidney Hook
2. Foster McMurray

هیچ آموزشی دربارهٔ نظریه، مشغول تهیه و تغییر برنامه‌های مدارس می‌باشند.

حقیقت تأسف‌بار برای فیلسوفان تربیتی پیرو دیدگاههای اول و دوم، این است که با توجه به شواهد واقعی، نه می‌توان اظهارات مك موری را نادیده گرفت و نه کاملاً رد کرد.

راه خروج از این وضعیت دشوار، توقف اندیشهٔ فلسفهٔ تربیتی به عنوان رشته‌ای خودکفا، و توجه به وظایف فیلسوف تعلیم و تربیت به عنوان یك فیلسوف است. رشته‌ها مرید پرورند نه فیلسوف‌ساز. در این عصر اضطراب، انتقال، و محافظه کاری، فلسفهٔ تعلیم و تربیت چه می‌تواند عرضه کند؟ تفکر فلسفی، یا داستان‌هایی دربارهٔ فلسفه‌ها و ارواح گورستان‌های فلسفی؟ به‌نظر می‌رسد که دعوی فلسفه، تأکید بر پیشروی است نه عقبگرد؛ فلسفه‌ورزی است نه گفت و گوی محض در باب فلسفه؛ و فیلسوف‌سازی است نه مریدپروری. رسالت فلسفه، نه دلداری ترسوها و بزدل هاست، نه دفاع از علائق قطعی، و نه تبلیغ آداب و رسوم جاری. هدف فلسفه، نقادی و بینشمندی است، نه بی خیالی و واپس‌نگری؛ و ابزار آن، تفکر انتقادی و منطقی. فیلسوف تعلیم و تربیت، کسی است که بسیاری چیزها به او بستگی دارد.

اگر این دیدگاه دربارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، مقبول افتد، فیلسوف تعلیم و تربیت، دیگر خود را فروشنده‌ای دست دوم در فلسفه، و مجری تجارتی کهنه در انتهای جادهٔ علم نخواهد یافت. در عوض، وی خود را فیلسوف و مربی، ناقد کل فرهنگ، و اندیشمندی برخوردار از قدرت عرضهٔ راه حل‌های جدید برای مسائل جدید خواهد دید. او احتیاجی ندارد که فعالیت‌هایش را به سازمان‌هایی که مدرسه نامیده می‌شوند، محدود کند. مدرسه و مسائل آن در مجموعهٔ شرایط زندگی در عصر حاضر، مورد توجه قرار می گیرند. هیچ چیز نمی‌تواند فیلسوف تربیتی را از بررسی مسائلی که برای زندگی، مهم هستند بازدارد؛ زیرا این مسائل را نمی‌توان از تعلیم و تربیت رسمی یا غیر رسمی تفکیك کرد.

هر چند به نظر می‌رسد که فیلسوفان تعلیم و تربیت دربارهٔ رشتهٔ تحصیلی خود دیدگاهی جامع و بنیادی ندارند، اما هم‌اکنون شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد شمار فزاینده‌ای از آنان به این سمت حرکت می‌کنند. به‌عنوان مثال، *مایرون لیبرمن* (در: تربیت به‌عنوان یك حرفه[1]) و *ال.جی. توماس* (در: ساختار شغلی و تربیت[2]) به این نکته اشاره کرده‌اند که فیلسوفان تعلیم و

1. Myron Leiberman (Education As A Profession)
2. L.G. Thomas (The Occupational Structure and Education)

تربیت، به فلسفه فشار می آورند تا به مسائل واقعی بپردازد؛ مسائلی که قبلاً خارج از قلمرو مرسوم فلسفهٔ تعلیم و تربیت قرار داشت. تئودور براملد، در تلاش برای پی‌ریزی یك فلسفهٔ تربیتی بازساخت گرایانه، شمار زیادی از رشته‌های تحصیلی را ترسیم و تعدادی از مسائل فوری و مهم را نیز بررسی کرده است. مجلات علمی جدید نیز نشان می‌دهد که شمار روزافزونی از فیلسوفان تربیتی به فلسفه‌ورزی در باب مسائل فوری و واقعی تربیتی و اجتماعی پرداخته‌اند. نهایتاً به‌نظر می‌رسد که کیفیت این گونه فلسفه‌ورزی‌ها دربارهٔ تعلیم و تربیت، در سطح بالایی قرار دارد. این روندها نشانهٔ بلوغ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به عنوان یك رشته تحصیلی مهم است.

با بلوغ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، احتمالاً فیلسوفان هم بیش‌تر به کار خود توجه خواهند کرد. آنان وقتی به فلسفه‌ورزی می‌پردازند، منتقدانه‌تر عمل می کنند و دربارهٔ نقش خود به‌عنوان یك فیلسوف، دقت و توجه بیش‌تری به خرج می‌دهند. آن‌ها ممکن است به چگونگی فلسفه‌ورزی و نظریه‌پردازی هم بیش‌تر توجه کنند. فیلسوفان، دقیقاً چگونه فلسفه‌ورزی و نظریه‌پردازی می کنند؟ فیلسوفان تربیتی نیز در صدد تبیین تعلیم و تربیت هستند. تبیین، یکی از کارهای اساسی فیلسوف، شالودهٔ نظریه‌های او، و احتمالاً شالودهٔ نظریه‌هایی است که برای عمل، طرح‌ریزی می کند. سؤال از چگونگی تبیین و نظریه‌پردازی، سؤالات دیگری را دربارهٔ کاربرد *مقوله‌ها*[1] و *طبقه‌بندی‌ها*[2]، *شکل زبان*[3]، *تعریف*[4]، *الگوها*[5]، *منطق تحقیق و تبیین*[6]، و همچنین، تصوراتی دربارهٔ *روش‌های نظامدار تبیین*[7] (از قبیل توصیف و تعلیل) مطرح می‌سازد. پژوهش دقیق‌تر دربارهٔ این گونه سؤالات، فیلسوف تعلیم و تربیت را در تبیین مؤثرتر تعلیم و تربیت و ساختن نظریه‌هایی که نتوان آن‌ها را «بی‌فایده» نامید، یاری‌بخش خواهد بود. این پژوهش، موجب فائق آمدن بر موقعیتی که در زیر توضیح داده شده است نیز می گردد(۲۰):

نیاز به دیدگاه و جهت در قلمرو مهمی همچون تعلیم و تربیت، کاملاً روشن است و برای این مقصود، رشتهٔ تاریخ و فلسفهٔ تعلیم و تربیت می‌تواند کمك‌های بسیار چشمگیری را دربر داشته باشد. با این حال باید این نکته را هم اضافه کرد جای پژوهش‌های دقیق، علمی، و با کیفیت عالی در این رشته، به وضوح خالی است... دانش‌اندوزی در باب

---

1. categories
2. classiffications
3. language form
4. definition
5. models
6. logic of inquiry and explanation
7. systematic methods of explaining

مسائل تربیتی، با جدیت زیاد دنبال می‌شود، اما جای نظریه‌های منسجم و نظامدار، که به کوشش‌های ما معنا و اهمیت ببخشند، خالی است و این آزاردهنده است... کهنگی و پراکندگی شمار زیادی از تحقیقات تربیتی رایج، نیاز به پی‌ریزی این چارچوب نظری را آشکار می‌سازد.

پی‌نوشت‌ها

۱. نگاه کنید به:

H.S. Broudy, "*How Philosophical Can Philosophy of Education Be?*" Journal of Philosophy, LII (Oct. 27, 1955), 612-622; and Kingsley Price, "*Is a Philosophy of Education Necessary*". Journal of Philosophy, LII (Oct 27, 1955), 622-633.

2. UNESCO, *The Teaching of Philosophy: an International Inquiry*, P. 185.

۳. برای مثال، نگاه کنید به:

Rupert C. Lodge, *Philosophy of Education* (New York: Harper and Brothers, 1974) P. 1; and John T. Wahlquist, *The Philosophy of American Education* (New York: The Ronald Press Company, 1942) P. 12.

4. *The Distictive Nature of the Discipline of Philosophy of Education*, Educational Theory, January 1954, P.1.

۵. برای مثال نگاه کنید به:

The National Society For the Study of Education, Forty-First Yearbook, Part I. Philosophies of Education.

۶. برای مثال، نگاه کنید به:

james N. Brown, *Educational Implications of Four conceptions of Human Nature* (The Catholic University of America Press, 1940).

۷. این نظریه، توسط یکی از کمیته‌های انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت آمریکا به این صورت بیان گردید: «ماهیت متمایز رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت»، educational theory (4:1-3) january, 1954

۸. با اختصاص فلسفه به مثلاً تعلیم و تربیت، تحت عنوان «فلسفهٔ تعلیم و تربیت»، این تمایز حاصل می‌شود. م.

9. George E.Axtelle, "*Philosophy in American Education*". Harvard Educational Review (26:184-189, Spring, 1956), P. 187.

10. John Dewey, *Democracy and Education*, P. 378.

11. Ibid., P. 379.

12. Ibid., P. 381.

13. Ibid., P. 383.

14. John Dewey, *Experience and Nature*, P. 222.

15. John Dewey, *Democracy and Education*, P. 381.
16. Ibid. 383.
17. Sideny Hook, "*The Scope of Philosophy of Education*," Harvard Educational Review (26: 145-148) Spring, 1956, P. 148.

۱۸. برای مثال، نگاه کنید به:

Otto Krash. "How Do Philosophers Know What they are Doing?" Educational Theory (5: 167- 171, July, 1955). Krash Suggests that failure to accept the principls of change and continuity leads to dogmatism and a priori reasoning. Are philosophers doing this when they seek to deduce educational theories from fixid systems?

19. Foster McMurray, "*Preface to an Autonomous Discipline of Education*," Educational Theory (5: 129-140, July, 1955), P. 131.
20. Fredrick E. Ellis, *Historical and Philosophical Aspects of Education*, Review of Educational Research (25:5- 11, February, 1455), PP. 5-6.

فصل یازدهم

در باب کارکرد و ماهیت فلسفهٔ تعلیم و تربیت[1]

سی. جی. دوکاس

به نظر من، هم مقالهٔ پروفسور برودی(۱) و هم مقالهٔ پروفسور پرایس(۲) ـ که در همایش فلسفی دسامبر ۱۹۵۵ در امریکا ارائه شد ـ به گونه‌ای رضایت‌بخش و مفصل، پاسخگوی سؤالات آنان بود. اما دو انتقاد جزئی بر مقالهٔ برودی وارد است.

۱ ـ تفکیك «فلسفه» از «فلسفهٔ». برودی مقالهٔ خود را با تفکیك بین «فلسفه» ـ به‌معنای «منطق، معرفت‌شناسی، متافیزیك، زیبایی‌شناسی، اخلاق، و نظریهٔ ارزش» ـ و «فلسفه‌های» گوناگون... ـ مثل «فلسفهٔ حقوق، فلسفهٔ علم، فلسفهٔ تاریخ، و فلسفهٔ تعلیم و تربیت» ـ آغاز می کند.

به نظر من، این تفکیك، موجب ابهام ماهیت و فایدهٔ فلسفه، به‌طور عام، و فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به‌طور خاص، می گردد تا ایضاح آن، و به هر حال جنبهٔ تصنعی دارد؛ زیرا هر فلسفه‌ای «فلسفهٔ» چیزی است: منطق، فلسفهٔ استنتاج است؛ معرفت‌شناسی، فلسفهٔ معرفت است؛ متافیزیك، فلسفهٔ واقعیت است؛ زیبایی‌شناسی، فلسفهٔ زیبایی و هنر است؛ اخلاق، فلسفهٔ کردار است؛ و نظریهٔ ارزش، فلسفهٔ ارزشیابی‌هاست. حتی فلسفهٔ فلسفه نیز وجود دارد و آن، تفکر فلسفی در باب ماهیت، محتوا، و فایدهٔ فلسفه‌ورزی است؛ اعم از این که فلسفه‌ورزی به‌طور عام

1. Ducasse, C.J. (1956). *On the Function and Nature of the Philosophy of Education.* In Christopher J. Lucas, What is Philosophy of Education? U.S.A: Macmillan. PP. 167-175.

باشد، یا فلسفه‌ورزی دربارهٔ موضوعی خاص، مانند تعلیم و تربیت. و نسبت حقیقی فلسفه‌های فوق‌الذکر [فلسفهٔ استنتاج، فلسفهٔ معرفت‌شناسی و . . .] با فلسفه‌های خاص‌تری که برودی ذکر می‌کند [فلسفهٔ حقوق، فلسفهٔ علم و . . .] این است که مسائل این فلسفه‌های خاص‌تر، همواره و در نهایت، به مسائل فلسفه‌های فوق‌الذکر بازمی‌گردد. در واقع، این نسبت، مورد تأکید پروفسور برودی نیز هست، و من مطمئنم که وی به آسانی خواهد پذیرفت که هر فلسفه‌ای «فلسفهٔ» چیزی است.

۲ـ علم، فلسفه، و روش علمی در فلسفه. دومین انتقاد من، مربوط به این گفتهٔ پروفسور برودی است: «این ادعا که گروه خاصی از مسائل از راه‌حل علمی در امان هستند، ادعای خطرناکی است». البته این مطلب را من هم قبول دارم، اما با دلایلی کاملاً متفاوت. به نظر پروفسور برودی، این امکان وجود دارد که علم آن‌قدر پیشرفت کند که سرانجام بهتر از فلسفه عمل کند، و حتی فلسفه را از سمت آن برکنار نماید. اما من فکر نمی‌کنم که چنین امکانی وجود داشته باشد، زیرا تفاوت وظایف فلسفه با وظایف علوم طبیعی یا علوم اجتماعی، همچون تفاوت وظایف نجارها با وظایف لوله‌کش‌هایی است که در یك خانه کار می‌کنند ـ البته منظور من این نیست که فلسفه، مثل نجاری و علم مثل لوله‌کشی است، یا برعکس!

به نظر من، درستی مطلب فوق‌الذکر از جهت دیگری است و آن این که هیچ دلیلی وجود ندارد که فلسفه نتواند مسائل خود را به شیوهٔ علمی حل کند، زیرا شیوهٔ علمی ـ قطع‌نظر از زمینهٔ پژوهش ـ شیوه‌ای است که محصولش «دانش مناسب» است؛ دانشی متفاوت با عقاید آرزومندانه، خیال‌بافی‌های غیرمسئولانه، ادعاهای جزم‌اندیشانه، و نظرهای بی‌دلیل یا نظرهای مبتنی بر دلایل نادرست. دانش ـ برخلاف همهٔ این‌ها ـ شامل عقایدی است که بر شواهد کافی برای اثبات صحت یا احتمال صحت این عقاید، مبتنی است. و من تصور می‌کنم که فلسفه، چون معمولاً برای ادعاهایش دلایلی اقامه می‌کند ـ گو این که این دلایل، اغلب ضعیف و سست بنیادند ـ به‌دنبال «دانش مناسب» دربارهٔ موضوعات خودش می‌باشد.

قرن‌ها گذشت تا دست‌اندرکاران علوم طبیعی دریافتند که برای حل مسائل این علوم، باید از اصول عمومیِ روش علمی استفاده کنند. اما قبل از آن، خیال‌بافی‌های غیرمسئولانه، رویه‌ای رایج بود؛ چنان که در فلسفه نیز این گونه خیال‌بافی‌ها رایج بوده و هست. مسائل فلسفی، بسیار گنگ و دشوار است، و فهم روش علمیِ مورد نیاز برای حل این مسائل نیز به همان نسبت، دشوارتر. اما از پنجاه سال قبل به این طرف، فلاسفه، دیگر مایل نیستند به گونه‌ای بنویسند که

گویی نمایندگان اجباری خداوند برای انتقال اطلاعات تحکم آمیز از مراکز فرماندهی جهان هستند. در عوض، آن‌ها به فلسفهٔ علم، فلسفهٔ فلسفه، و این پرسش که در بررسی موضوعات فلسفی باید از کدام روش علمی استفاده کرد، علاقهٔ فزاینده‌ای نشان می‌دهند.

۳ـ سؤالاتی که دربارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت مطرح می‌شوند، جنبهٔ متافیزیکی دارند. در این جا به بررسی اجمالی مقالهٔ پروفسور برودی خاتمه داده، می‌کوشم تا نقش فلسفهٔ تعلیم و تربیت و همچنین، نقش مشاهده یا آزمایش تجربی را در نیل به راه‌حل‌های خردمندانه برای مسائل عملی تعلیم و تربیت نشان دهم.

اما همان گونه که می‌دانیم، این کار در حیطهٔ وظایف فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیست، بلکه به متافیزیك مربوط است؛ زیرا پرسش دربارهٔ ماهیت، محتوا، و فایدهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، و همچنین رابطهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت با مشاهدهٔ تجربی، پرسشی نیست که در درون فلسفهٔ تعلیم و تربیت به‌وجود آید، بل پرسشی است که دربارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت مطرح می‌شود. در نتیجه، این پرسش، مستلزم تفکر فلسفی دربارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت است نه دربارهٔ تعلیم و تربیت؛ و به همین جهت، به *متافلسفهٔ تعلیم و تربیت*[1]، یعنی، به *فلسفهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت*[2] مربوط است.

بدین ترتیب، ماهیت، محتوا، و فایدهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت را می‌توان از راه بررسی نحوهٔ فلسفه‌ورزی خودجوشانهٔ انسان دربارهٔ مسائل واقعی تربیتی، اجزا و عناصر این فلسفه‌ورزی، و فایدهٔ آن به بهترین نحو درك کرد.

۴ـ چگونگی ظهور طبیعی تفکر فلسفی. تفکر فلسفی، همانند یك تماشاچی محض مسابقات ورزشی نیست که با تماشای تنبل‌وار کارهای بشری، خود را سرگرم سازد. برعکس، تفکر فلسفی، چیزی است که تقریباً هر کس وقتی با مسائل عملی خاصی مواجه می‌شود، آن را درخود می‌یابد. برای روشن شدن این مطلب، ابتدا با یك مثال تربیتی آغاز کرده، سپس اصطلاحات را به طور کلی تعریف خواهم کرد.

چند سال قبل دریکی از شهرها مادر یك دانش آموز به من گفت که فرزندش چند سالی را در یکی از مدارس دولتی طرفدار نظریهٔ آموزش و پرورش به اصطلاح مترقی گذرانده است. وی دربارهٔ این نظریه‌ها آن‌قدر غیر مسئولانه سخن می‌گفت که گویی پسرش در آن مدرسه، هیچ چیزی نیاموخته است. او سخت در جستجوی مدرسهٔ بهتری بود و تنها مدرسهٔ مناسب برای

1. metaphilosophy of education
2. philosophy of philosophy of education

فرزندش را یکی از مدارس مذهبی می‌دانست. این مدرسه، به آموزش خوب موضوعات درسی معروف بود، اما در عین حال، عقاید مذهبی را به شاگردان تلقین می کرد. همان گونه که ملاحظه می‌شود، این زن، قادر به انتخاب یك راه و روش عاقلانه برای حل مشکل خود نبود.

بدیهی است هر دلیلی که در ذهن این زن، برای انتخاب این یا آن راه‌حل شکل بگیرد، شالوده‌های اولیهٔ یك فلسفهٔ تربیتی را در سرشت وی پی می‌افکند. حال اگر این دلایل توسعه پیدا کند، منقّدانه بررسی شود، تعمیم یابد، از ناسازگاری‌ها، ناهمخوانی‌ها، و ابهام‌ها پاك گردد، و در نتیجه، حالت نظام‌وار به خود بگیرد، یك فلسفهٔ تربیتی جامع به‌وجود می آید. این فلسفهٔ تربیتی، دو چیز را روشن می کند:

الف ـ ماهیت ارزش‌های گوناگونی که مبنای تصمیمات تربیتی هستند و به‌همین دلیل باید مورد توجه قرار گیرند؛ و

ب ـ واقعیت‌های عینی مختلفی که هنگام پاسخگویی مسئولانه به پرسش‌های دشوار و گیج کنندهٔ تربیتی باید از راه مشاهده یا آزمایش، بررسی شوند.

اما روشن کردن این موضوع که کدام یك از واقعیت‌های عینی با تصمیمی که باید اتخاذ شود ارتباط دارد و لذا می‌بایست از راه مشاهده یا آزمایش بررسی شود، یك کار است؛ و انجام دادن این مشاهدات یا آزمایش‌ها کار دیگر. کار دوم، یك کار فلسفی نیست و لذا به بررسی مشاهده‌ای یا آزمایشی ـ چه در سطح علمی و چه در سطح غیرعلمی ـ مربوط است، نه به فلسفهٔ تعلیم و تربیت. اما کار اول، یکی از دو وظیفهٔ اصلی فلسفهٔ تعلیم و تربیت، یعنی، روشنگری ارزش‌ها و روشنگری واقعیت‌هاست.

۵ـ مشخصات پرسش‌هایی که نیاز به یك فلسفهٔ تربیتی را موجب می شوند. این گونه پرسش‌ها مشخصاتی دارند که آن‌ها را از دیگر پرسش‌ها جدا می کند:

الف ـ به تعلیم و تربیت مربوط‌اند.

ب ـ عملی‌اند؛ یعنی، ناظر به یك انتخاب از بین دو یا بیش از دو *بدیل*[1] مختلف هستند.

ج ـ این انتخاب، یا بین ابزارهای مختلف و یا بین اهداف مختلف صورت می گیرد.

د ـ این پرسش‌ها ناظر به خردمندانه‌ترین انتخاب از بین بدیل‌های مختلف هستند.

هـ ـ قضاوت عمومی نمی تواند با اطمینان خاطر به این پرسش‌ها پاسخ دهد.

---

1. alternative

۶ـ مسألهٔ بنیادین فلسفهٔ تعلیم و تربیت. اکنون به نقطه‌ای رسیده‌ایم که می‌توانیم از متافلسفهٔ تعلیم و تربیت به فلسفهٔ تعلیم و تربیت فرود بیاییم.

مسألهٔ بنیادین فلسفهٔ تعلیم و تربیت، نظیر مسألهٔ بنیادین سایر «فلسفه‌های» است. درست همان‌طور که مسألهٔ بنیادین فلسفهٔ معرفت، فلسفهٔ هنر، و فلسفهٔ اخلاق، این است که معرفت چیست؟ هنر چیست؟ و اخلاق چیست؟ مسألهٔ بنیادین فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز این است که تعلیم و تربیت چیست؟

بخش اول پاسخ به سؤال مذکور این است که تعلیم و تربیت، عملی است هدفمند؛ و بخش دوم پاسخ، متضمن توضیح تفاوت‌هایی است که بین این عمل هدفمند و دیگر اعمال هدفمند، وجود دارد. این توضیح، موجب روشن شدن واقعیت‌های عینی گوناگونی می‌شود که با تصمیمات تربیتی در ارتباط هستند. اما قبل از ارائه این توضیح، باید قدری درنگ نمود و تحلیل ماهیت عمل هدفمند و همچنین مراتب گوناگون آن را از فلسفهٔ عمل قرض کرد، زیرا بدون آن، معنای این سخن که تعلیم و تربیت عملی است هدفمند، بسیار ناچیز خواهد بود.

۷ـ ماهیت و مراتب عمل هدفمند. یك مثال ساده برای عمل هدفمند، عبارت است از تکان دادن یك درخت سیب به وسیلهٔ یك پسربچه برای به دست آوردن سیب. وی سیب‌ها را می‌بیند و این دیدن، موجب تحریك خواست وی می‌گردد. می‌توان همین خواست را به‌عنوان اولین گام در یك زنجیرهٔ علّی در نظر گرفت. آن‌گاه، این خواست به سرعت دانش قبلی نهفته در ذهن او را مبنی بر این که تکان دادن درخت سیب، موجب افتادن سیب‌ها می‌شود، برمی‌انگیزد. سپس، آگاهی از این واقعیت، همراه با خواستن سیب، موجب شروع گام بعدی در زنجیرهٔ علّی، یعنی، تکان دادن درخت؛ و بالاخره تکان دادن درخت موجب افتادن سیب‌ها می‌شود و او به هدفش دست می‌یابد.

تنها تفاوت اساسی بین مصادیق *علیت هدفمند*[1] (مانند مثال فوق) و مصادیق *علیت مکانیکی*[2]، این است که در علیت هدفمند، یك حالت روان‌شناختی، یعنی یك خواست، یا به‌طور وسیع‌تر، یك میل، موجب شروع اولین رویداد در زنجیرهٔ علّی می‌گردد؛ در حالی که، در علیت مکانیکی، خواست یا میل مدخلیتی ندارد.

اما در مثال فوق‌الذکر، عملی که انجام شد نه تنها هدفمند بود، بلکه آگاهانه هم بود (یعنی، فاعل می‌دانست که چه می‌خواهد) و نه تنها آگاهانه بود، بلکه ماهرانه هم بود. این مثال، نمایانگر

---

1. purposive causation
2. mechanical caustaion

عمل هدفمندی است که بسیار شایع است؛ اما در عین حال، تنها مرتبه یا تنها مرتبهٔ مهم در مراتب اعمال هدفمند به‌شمار نمی‌آید؛ و اگر بخواهیم دیدگاهی جامع در باب اعمال هدفمند داشته باشیم، باید مراتب آن را به طور فشرده بررسی کنیم.

اولین نکته در این زمینه این است که «*خواست*»[1]، نام میلی است که نه تنها احساس گردیده، بلکه بسته به کسی که آن را احساس کرده، با «آگاهی» از آنچه آن را ارضا می‌کند نیز همراه است؛ زیرا یك میل ممکن است احساس بشود، ولی با آگاهی از عوامل ارضاکنندهٔ آن همراه نباشد. چنین میلی را *میل کور*[2] نامند. نوزادان، دارای چنین میل‌هایی هستند.

نکتهٔ دیگر این است که عمل برانگیخته شده به وسیلهٔ یك میل کور، یا «*بالذات ارضاکننده*»[3] [هدف در خود. م] است، یا «*بالعرض ارضاکننده*»[4] [هدف در غیر. م]. یك عمل، وقتی بالذات ارضاکننده است که ذاتاً به میلی که توسط آن ارضا می‌شود، متصل باشد، مثل عطسه‌زدن، سرفه کردن، و مانند آن. در این موارد، آنچه میل را ارضا می‌کند، فقط انجام عملی است که بدان متصل است، نه رویداد پنهانی و نامشهودی که معلول انجام آن عمل است.

اما عملی که بالعرض ارضاکننده است، خودش ارضاکنندهٔ یك میل نیست، بلکه ـ معمولاً نه لزوماً ـ موجب وقوع رویداد دیگری می‌شود که آن رویداد، میل را ارضا می‌کند؛ و مقصود ما از عمل هدفمند نیز همین نوع عمل است. در مثال آن پسر بچه، چیزی که میل او را ارضا می‌کرد تکان دادن درخت نبود، بلکه تأثیر این کار بر سیب‌ها بود؛ یعنی، سقوط آن‌ها و در نتیجه، به دست آوردنشان.

پایین‌ترین مرتبهٔ اعمالی که بالعرض ارضاکننده‌اند، مرتبه‌ای است که در آن پای میل کور در میان است (یعنی، فرد از عوامل ارضاکنندهٔ میل خود اطلاعی ندارد)، و این میل، موجب برانگیختن یك رشته اعمال کم و بیش تصادفی می‌گردد. میل داشتن توأم با بی‌قراری کردن در برخی از کودکان، نمونه‌ای از همین مرتبه است.

اما اگر یك رویداد ادراك شده (مثل خاراندن قسمتی از پوست بدن) به‌طور کم و بیش منظم، موجب ارضای یك میل معین بشود، آن رویداد و این میل در ذهن فرد به یکدیگر متصل می‌شوند و بدین ترتیب، «آگاهی» از میل به‌وجود می‌آید. در این حال، میل به «خواست» تبدیل می‌شود و از

1. desire
2. blind craving
3. Autotelic
4. heterotelic

میل «کور» متمایز می گردد.

میلی که با آگاهی از عوامل ارضاکننده‌اش همراه گردیده، موجب پدید آمدن عملی می گردد که آن را عمل «آگاهانهٔ» هدفمند نامند. اگر این عمل، موقتی و مبتنی بر *آزمایش و خطا*[1] باشد، گذشته از این که آگاهانه و هدفمند است، *آزمایشی*[2] نیز هست. عمل آزمایشی، همان مرتبهٔ دوم از اعمالی است که بالعرض ارضاکننده‌اند.

اما سومین مرتبه، مربوط به شرایطی است که فاعل نه تنها از میل خود آگاه است، بلکه «می‌داند چگونه» آن را ارضا کند؛ یعنی، می‌داند انجام کدام عمل از جانب او، به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم، میلش را ارضا خواهد کرد. بنابراین، عمل وی نه تنها آگاهانه و هدفمند است، بلکه «ماهرانه» نیز هست. و عمل، وقتی ماهرانه است که برای فراهم آوردن عوامل ارضا کنندهٔ خواست، دقیقاً سازگار شده باشد.

مرتبهٔ چهارم، شبیه مرتبهٔ سوم است، با این تفاوت که در این مرتبه، دانشی که به عمل شکل می‌دهد و موجب موفقیت آن می گردد، به جای (یا علاوه بر) «دانستن چگونگی» انجام یك کار، «اطلاعاتی» است در قالب «قواعد کلیِ» مربوط به عمل مناسب. در این مرتبه، عمل، نه‌تنها آگاهانه و هدفمند است، که «مطلعانه» نیز هست. پس به‌طور خلاصه، در عملی که بالعرض ارضاکننده است، فاعل ممکن است:

الف ـ کورکورانه هدفمند، و عملش تصادفی باشد؛

ب ـ آگاهانه هدفمند، اما عملش آزمایشی (آزمایش و خطا) باشد؛

ج ـ آگاهانه هدفمند، و عملش ماهرانه باشد؛

د ـ آگاهانه هدفمند، و عملش مطلعانه باشد.

در پرتو تحلیلی که از عمل هدفمند به دست داده شد، اینك تعلیم و تربیت را به‌عنوان یك عمل هدفمند مورد بررسی قرار می‌دهیم.

۸ـ تعلیم و تربیت به‌عنوان یك عمل هدفمند. مسلماً تعلیم و تربیت، عملی است هدفمند، آگاهانه، و دارای مراتب مختلفی از مهارت و اطلاعات. باید توجه داشت که مرتبهٔ «آزمایشیِ» یك عمل تربیتی مفروض، هیچ گونه مدخلیتی در توصیف خود این عمل ندارد. به دیگر سخن، عملی که برحسب اتفاق، به‌عنوان یکی از چند «آزمایش» مورد نظر در یك برنامهٔ

---

1. trial and error

2. exploratory

«آزمایش و خطا» ملحوظ گردیده، بدون شك، بیرون و مستقل از ذات عمل تربیتی است.

اکنون به توصیف ویژگی‌هایی می‌پردازیم که موجب تمایز تعلیم و تربیت از دیگر اعمال ماهرانه یا مطلعانه می‌گردند.

تعلیم و تربیت، عمل (ع) شخصی به نام معلم (م) است؛ این عمل به خواست معلم برای ایجاد یك نوع پاسخ (پ) در شخصی به نام شاگرد (ش) ـ که ممکن است همان م باشد یا نباشد ـ آغاز می‌گردد؛ معلم (م) معتقد است که عمل (ع) وی به سرعت یا سرانجام، منتهی به یك اکتساب به وسیلهٔ شاگرد (ش) خواهد شد که دارای توانایی (ت) معینی است؛ عمل (ع) براساس این اعتقاد معلم شکل می‌گیرد که (۱) شرایط موجود، شرایط خاصی (خ) است؛ و (۲) تحت این شرایط خاص (خ)، عملِ (ع) معلم (م) احتمالاً به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم، موجب اکتساب یك توانایی مطلوب (ت) توسط شاگرد (ش) خواهد شد.

۹ـ واقعیت‌های عینی، قانون‌های علّی، و ارزش‌های مرتبط با تصمیمات تربیتی خردمندانه. با تحلیلی که از ماهیت کلی عمل تربیتی ارائه شد، می‌توان گفت که در هر موقعیت تربیتی، عواملی به شرح ذیل وجود دارد:

الف: معلم یا مربی (م).

ب: شاگرد یا متربی (ش).

ج: عمل تربیتی (ع) به وسیلهٔ معلم (م).

د: پاسخ تربیتی (پ) در شاگرد (ش).

هـ: توانایی (ت) که به خواست معلم (م) باید به وسیلهٔ شاگرد (ش) کسب شود.

و: شرایط خاصی (ع پ) که تحت آن، عمل (ع) معلم (م) موجب برانگیختن پاسخی (پ) در شاگرد (ش) خواهد شد.

ز: شرایط خاصی (پ ت) که تحت آن، پاسخِ (پ) شاگرد (ش)، توانایی مطلوبی را در وی پدید می‌آورد.

ح: ارزش‌های مختلف (مثبت یا منفی، ذاتی یا عرضی) فرایند اکتساب، مالکیت، و کاربرد توانایی مطلوب (ت)، برای شاگرد (ش) و نیز برای دیگر افرادی (ف) که مستقیم یا غیرمستقیم از اکتساب، مالکیت، و کاربرد توانایی مطلوب به وسیلهٔ شاگرد تأثیر می‌پذیرند.

هشتمین مورد در فهرست فوق‌الذکر، متضمن چند واژه است که بر وجود یك تفاوت دلالت دارند، و این تفاوت، در بحث از اعمال هدفمند غالباً نادیده گرفته می‌شود. اگر «هدف» از

عمل آگاهانهٔ هدفمند را رویدادی بدانیم که موجب ارضای یك خواست می‌شود (خواستی که موجب تحریك فاعل به انجام آن عمل شده است) پس باید بین «ارضای خواست فاعل» و «دستیابی به هدف» تفکیك قائل شویم. در مثال آن پسر بچه، اگر سیب‌ها خشکیده، تلخ، و غیرقابل خوردن باشند، هرچند وی به خواست خود مبنی بر به دست آوردن آنها رسیده، اما چنین خواستی از نظر وی «ارضا نشده و نابخردانه» است؛ چرا که سیب‌ها به خاطر ارزشی در حوزهٔ خواست او قرار گرفته‌اند که برخلاف تصور وی، و در واقع، فاقد این ارزش بوده‌اند. بنابراین، «هدف» از اعمال آگاهانهٔ هدفمند، یك چیز است؛ «ارزش رسیدن» به این هدف، یك چیز؛ و «ارزش خود این هدف» -پس از دستیابی به آن- نیز یك چیز دیگر. بدین ترتیب، چیزی را خواستن و برای کسب آن تلاش کردن، ضامن ارزشمند بودن آن نیست، حتی اگر رسیدن به آن هم ارزشمند باشد.

همان‌گونه که در قسمت‌های قبل گفته شد، وظیفهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، روشن کردن عواملی است که باید در تصمیمات تربیتی خردمندانه مورد توجه قرار گیرند. فهرستی که از عوامل هشتگانهٔ تربیتی به دست داده شد، در همین راستا بود. هفت عامل اول، و همچنین بخش‌هایی از عامل هشتم، مشتمل بر یك رشته واقعیت‌های عینی و رابطه‌های علّی است که در ارتباط با هر تصمیم تربیتی، رخ می‌دهند. بررسی این واقعیت‌ها و رابطه‌ها، مستلزم مشاهده و آزمایش تجربی است؛ اما -همان‌طور که قبلاً هم گفته شد- وظیفهٔ فیلسوف تربیتی، مشاهده و آزمایش نیست؛ مثلاً، بررسی شخصیت، هوش، و آمادگی تخصصی یك معلم، ربطی به فیلسوف تربیتی ندارد؛ بلکه وظیفهٔ وی، فقط روشن کردن این موضوع است که کدام صلاحیت (مثبت یا منفی) در معلم، به کدام وظیفهٔ تربیتی مربوط است. دربارهٔ دانش‌آموز هم، همین مطالب صدق می‌کند. به‌علاوه، وظیفهٔ فیلسوف تربیتی، اجرای تحقیقات عینی برای پی بردن به این موضوع نیست که آیا عمل (ع) معلم (م) در واقع، موجب -یا احتمالاً موجب- پاسخ (پ) شاگرد (ش) خواهد گردید یا خیر. همچنین، تعیین این موضوع که آیا پاسخ شاگرد، منجر به اکتساب فلان توانایی (ت) توسط وی خواهد شد یا خیر، نیز در قلمرو وظایف فیلسوف تربیتی نیست. این گونه تحقیقات، برعهدهٔ روان‌شناس است، نه فیلسوف یا فیلسوف تعلیم و تربیت. علاوه بر این، تحقیق و بررسی دربارهٔ وجود یا عدم وجود شرایط فیزیکی، روان‌شناختی، و جامعه‌شناختی در یك زمینهٔ معین، و همچنین، چگونگی تأثیر فرایند اکتساب، مالکیت، و کاربرد توانایی خاصی به وسیلهٔ شاگرد بر دیگر افراد، نیز وظیفهٔ فیلسوف تعلیم و تربیت نیست.

از طرف دیگر، بخشی از وظیفهٔ فیلسوف تعلیم و تربیت، عبارت است از روشن تر کردن ارزش «اخلاقی»، «زیبایی شناختی»، «معرفتی»، «عملی»، و «دینیِ» اکتساب، مالکیت، و کاربرد یك توانایی معین به وسیلهٔ یك شاگرد. همچنین، فیلسوف تعلیم و تربیت، باید این موضوع را نیز روشن کند که فرایند تربیتی - که وسیله‌ای برای پرورش توانایی خاصی در یك شاگرد است - برای خاطر کدام نوع ارزش به اجرا درمی آید. به علاوه، تعیین بخردانه یا نابخردانه بودن تصمیمات تربیتی نیز بر عهدهٔ فیلسوف تعلیم و تربیت است.

۱۰- بخردانگی[1] و عوامل آن در تصمیمات تربیتی. با توضیحی دربارهٔ این موضوع، مقالهٔ حاضر را به پایان خواهم برد.

بخردانگی، یعنی، دانستن این موضوع که به‌طور کلی در یك شرایط معین، بهترین عمل کدام است. این تعریف، تلویحاً نشان می دهد که بخردانگی، محصول شناخت سه عامل مختلف است.

اولین عامل، شناخت شرایط عینی و واقعی است؛ شرایطی که در یك مورد خاص وجود دارد و با انتخاب یك عمل در ارتباط است. شناخت این شرایط، از راه مشاهدهٔ آنها حاصل می‌شود.

دومین عامل، شناخت روابط علل و معالیل با اهداف و وسایلی است که در یك شرایط معین باید انتخاب شوند. به‌طور مشخص تر، منظور از این عامل، یعنی، شناخت معالیل مختلفی که در یك شرایط معین و با استفاده از وسایلی که در اختیار ماست می توانیم آن‌ها را به وجود آوریم. همچنین شناخت این موضوع که کدام یك از این وسایل می توانند معلول خاصی را به وجود آورند، نیز به همین عامل مربوط است. ضمناً آگاهی از علت بودن چیزی برای چیز دیگر، از راه استقرا و تجربه حاصل می‌شود.

سومین عامل، شناخت ارزش‌های گوناگونی (مثبت یا منفی، ذاتی یا عرضی) است که در اثر اتخاذ شیوه‌های مختلف عمل در یك وضعیت معین، به‌وجود می آیند. همچنین، درك این موضوع که با احتساب تمامی شرایط، کدام یك از این شیوه‌ها واجد بیش ترین ارزش هستند، نیز به همین عامل مربوط است.

البته چنین درکی در افراد مختلف تا حدی فرق می کند، زیرا آنچه برای یکی بسیار

---
1. wisdom

ارزشمند است، ممکن است برای دیگری ارزش اندکی داشته باشد. این بدان معنا است که قضاوت نهایی یك شخص دربارهٔ بخردانه یا بهینه بودن یك شیوهٔ عمل، ممکن است مورد قبول دیگری نباشد. در این زمینه، تنها کاری که می‌توان انجام داد عبارت است از تشریح شرایط موجود، یا تشریح نتایج عینی و احتمالی مترتب بر انتخاب این یا آن شیوهٔ عمل، یا تشریح ارزش هر کدام از این شیوه‌ها، و یا تشریح ارزش نتایج هر کدام از این شیوه‌ها به منظور روشنگری قضاوت کسی که در مقام انتخاب یك شیوهٔ عمل، از این امور آگاهی ندارد. اما پس از آن که فرد از این امور آگاه شد، قضاوت نهایی بر عهدهٔ خود او خواهد بود. البته این امکان وجود دارد که وی به‌جای آن که بخردانه قضاوت کند، قضاوتی احمقانه صورت دهد، اما باید توجه داشت که همین قضاوت نیز به وسیلهٔ انسانی خردمندتر انجام شده است.

پی‌نوشت‌ها

1. "*How Philosophical can Philosophy of Education Be*?" The Journal of Philosophy LII (October 27, 1955), 612-622.
2. "*Is a Philosophy of Education Necessary*?" The Journal of Philosophy LII (October 27, 1955), 622-633.

فصل دوازدهم

فلسفه و نظریهٔ تربیتی[1]

پل اچ. هرست

در باب ارتباط فلسفه و تعلیم و تربیت، مشخصاً سه نظریه وجود دارد که در زیر آن‌ها را معرفی خواهم کرد:

الف - نظریهٔ سنتی، که بر حسب آن مستقیماً از فلسفه، *مدلولاتی*[2] برای عمل تربیتی استنتاج می‌شود.

ب - این نظریه که یك رشتهٔ مستقل تعلیم و تربیت وجود دارد، که با عقاید فلسفی نیز تا حدی در ارتباط است.

ج - نظریهٔ تحلیلی، که فلسفه را دارای کارکردی صرفاً نقادانه و روشنگرانه برای بحث‌های تربیتی می‌داند.

نظریهٔ سنتی

این نظریه که از عقاید فلسفی، مستقیماً و لزوماً مدلولات روشن و مشخصی برای عمل تربیتی استنتاج می‌گردد، غالباً مسلم انگاشته می‌شود(۱). آیا این مطلب، تقریباً مسلم نیست که

---

1. Hirst. H. Paul. (1963). *Philosophy and Educational Theory*. In : Christopher J.Lucas, What is Philosophy of Education? U.S.A: Macmillan. PP. 175- 187.

2. implications

اگر مردم دربارهٔ چیستی و اقعیت نهایی با یکدیگر اختلاف نظر داشته باشند، باید دربارهٔ این که چه چیزی در برنامهٔ درسی مدارس مهم است، نیز با هم اختلاف نظر داشته باشند؟ آیا یك شخص دیندار، تربیت دینی را کاملاً ضروری، و یك شخص ملحد، آن را کاملاً غیر ضروری نمی‌داند؟ و بنابر این، آیا عقاید فلسفی، تعیین کنندهٔ اصول تربیتی لازم‌الاجرا نیستند؟

مطمئناً شمار اندکی از مردم، با این سخن مخالف‌اند که نظامی از عقاید متافیزیکی، معرفت‌*شناختی*،[1] و اخلاقی (که نظریه‌ای را دربارهٔ واقعیت نهایی و آنچه نهایتاً در زندگانی مهم است، فراهم می‌آورد) سهم قابل توجهی در اندیشه‌ها و اعمال تربیتی دارد. هر چند این مطلب تقریباً مسلم است که بین فلسفه و تعلیم و تربیت، ارتباطی وجود دارد، اما نظریهٔ سنتی، فرض را بر این می‌نهد که مستقیماً و به سهولت می‌توان از عقاید فلسفی، اصول کاملاً معتبری را برای تعیین عمل تربیتی استنتاج کرد. حتی اگر بپذیریم که فلسفه، مجموعه‌ای از عقاید است، سخنی که بدین نحو در باب ارتباط آن با تعلیم و تربیت گفته می‌شود، نه تنها نامسلم، بلکه به دو دلیل، کاملاً نامعقول است.

اولاً این نظریه، بسیار ساده و متضمن تصویری جداً گمراه کننده از حقایقی است که در قضاوت پیرامون مسائل تربیتی نهفته است. بسیار ساده است، چون دلالت دارد که فقط براساس دلایل فلسفی، می‌توان به پرسش‌های مربوط به عمل تربیتی، پاسخی رضایت‌بخش داد. درحالی که چنین نیست. این پرسش‌ها ذاتاً پیچیده‌اند، و لذا پاسخ به آن‌ها بر مبنای عقاید فلسفی، از سر بی‌توجهی است. قطع نظر از دیدگاه‌های اخلاقی فرد، نادیده گرفتن رشد روان‌شناختیِ فهم اخلاقی (در حوزهٔ تربیت اخلاقی) به قضاوت‌های غیر مسئولانه‌ای می‌انجامد. همین‌طور، تصمیم گیری دربارهٔ مواد برنامهٔ درسی، بدون لحاظ کردن جنبه‌های اجتماعی، روان‌شناختی، و فلسفی، کاری است کاملاً غیرقابل دفاع. هنگام فکر کردن دربارهٔ تصمیمات عملی ویژه‌ای که در حین تدریس اتخاذ می‌شود، یا هنگام فکر کردن دربارهٔ تدوین اصول کلی تعیین کنندهٔ عمل، جنبه‌های بسیاری وجود دارد که باید مورد توجه قرار گیرد. جنبهٔ فلسفی، فقط یکی از این جنبه‌هاست، و به تنهایی نمی‌تواند بسنده باشد. البته من انکار نمی‌کنم که صرفاً براساس عقاید فلسفی هم می‌توان اظهارات کلی ارزشمندی را دربارهٔ تعلیم و تربیت مطرح ساخت. چنان که منکر این مطلب هم نیستیم که این اظهارات، جایگاه مهمی در بحث‌های تربیتی دارند. آنچه

1. epistemological

مردود می‌شمرم این است که نظریهٔ سنتی، این اظهارات را اصول مناسبی می‌داند که باید تعیین کنندهٔ عمل تربیتی باشند.

این بدان معنا است که باید با سخت کوشی، هر دانش، ارزش، و عقیده‌ای را که به عمل تربیتی مربوط می‌شود، کنار هم نهاد و اصول تربیتی را تدوین نمود. معنای دیگر این سخن، آن است که باید بین عقاید فلسفی و عمل تربیتی، قلمروی از بحث و کاوش نظری لحاظ شود که با تدوین اصول تربیتی در ارتباط است. من این قلمرو را *نظریهٔ تربیتی*[1] می‌نامم، و بر این عقیده‌ام که عقاید فلسفی در این نظریه، سهم متمایزی دارند. اما نظریهٔ سنتی، مبنی بر این که بین فلسفه و عمل تربیتی، ارتباطی مستقیم وجود دارد، یا به نادیده گرفتن اهمیت نظریهٔ تربیتی، یا به کوچك شمردن آن می‌انجامد. نظریهٔ سنتی، قادر به درك این حقیقت مهم نیست که اگر اثر گذاری غیر طبیعی عقاید فلسفی بر عمل تربیتی را کنار نهیم، در موارد دیگر، این اثر گذاری به نحو غیر مستقیم و از طریق نظریهٔ تربیتی صورت می‌گیرد. در درون همین نظریهٔ تربیتی است که پیش از تدوین صریح اصل خاصی برای عمل تربیتی، عقاید فلسفی با بسیاری از عناصر دیگر در می‌آمیزند.

سنت گرا در پاسخ می‌تواند بگوید که اگر دایرهٔ عقاید فلسفی، وسیع تر گرفته شود، کلیهٔ ملاحظات مربوط به اصول تربیتی را در بر خواهد گرفت. از این جهت، درست خواهد بود اگر گفته شود که اصول تربیتی، مستقیماً از عقاید فلسفی استنتاج می‌شوند. اما این پاسخ، به خاطر فراگیر بودن موارد کاربرد اصطلاح «فلسفه»، فقط مسأله را پنهان می‌کند. اگر این اصطلاح، طوری به کار برده شود که روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، و هر چیز دیگری را که برای تعلیم و تربیت اهمیت دارد در بربگیرد، سخن سنت گرا درست خواهد بود. تنها اشکالی که در اینجا مطرح می‌شود، عدم تشخیص تفاوت‌های مهم، و عدم امکان تفکیك نقش فلسفه از نقش روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، و مانند آن، در مسائل تربیتی است. سنت گرا برای دستیابی به این پیروزی لفظی، باید بهای گزافی را بپردازد.

ثانیاً نظریهٔ سنتی، نه تنها به این دلیل که از عهدهٔ تشخیص بسیاری از عناصر لازم‌الرعایه در تدوین اصول تربیتی برنمی‌آید، بل به این دلیل که می‌گوید این اصول را می‌توان و باید به نحو صوری از عقاید فلسفی استنتاج کرد، نیز بسیار ساده است. پیروان نظریهٔ سنتی، بر این باورند که حتی اگر عقاید فلسفی برای این استنتاج، ناکافی شمرده شوند، به شرط فهم دقیق نحوهٔ استنتاج

---

1. educational theory

اصول نظری[1] [نظریات] از *اصول متعارف*[2] [بدیهیات] در هندسهٔ اقلیدسی، می‌توان اصول تربیتی را هم دقیقاً به همین نحو از عقاید فلسفی استنتاج کرد. و این از نظر من، یك اشتباه است.

فرایند قیاس[3]، کاملاً به دستکاری صوری گزاره‌ها بستگی دارد، و نتایج آن فقط مبتنی بر مطالبی است که مو به مو در مقدمات ذکر می‌شود. این فرایند، باید با گزاره‌هایی آغاز شود که به‌نحو کاملاً آشکار، کلیهٔ ملاحظات مربوط به مسائل مورد بحث را زیر پوشش بگیرند. از این بالاتر، کلیهٔ مفهوم‌ها و واژه‌هایی که به کار می‌روند، باید کاملاً به یکدیگر مربوط باشند، به گونه‌ای که در زنجیرهٔ استدلال، هیچ شکافی پدید نیاید. استفاده از قیاس، فقط هنگامی امکان‌پذیر است که بتوان با مقدماتی آغاز کرد که کلیهٔ عقاید و واقعیات لازم را تحت پوشش قرار دهند، و طوری آن‌ها را به یکدیگر مربوط سازند که نتایج، به شیوه‌ای کاملاً صوری به دست آیند.

آیا می‌توانیم دانش و عقاید خود را در قالب یك سلسله گزاره بیان کنیم، به طوری که اصول تربیتی به نحو قیاسی از آن‌ها استنتاج شوند؟ به چند دلیل، این کار غیرممکن است. در مواقعی که مسأله، روشن، و عوامل زیربنایی آن محدود است، می‌توان از قیاس استفاده کرد. در این مواقع، اجزای کوچك قیاس، همچون بخشی از یك *استدلال*[4] بزرگ‌تر، ظاهر می‌شوند. اما در مجموع، مسائل علمی به قدری پیچیده‌اند که بیان کلیهٔ عقاید و واقعیات لازم‌الرعایه، کاملاً غیرممکن است. این مشکل، فقط به زمان و مکان مربوط نیست. بسیاری از واژه‌هایی که برای بیان دانش و عقاید مهم تربیتی به کار می‌روند، مبهم و نامشخص‌اند، نه دقیق و روشن. گاه در گزاره‌های قیاسی، واژه‌هایی به کار می‌روند که بیانگر رابطه‌های شخصی و ارزش‌های اخلاقی‌اند. این واژه‌ها به نداشتن معانی روشن و ثابت، شهره‌اند. به علاوه، بخش اعظم فهم آدمیان در جامهٔ تنگ واژه‌ها نمی‌گنجد، بلکه در هیأت استعاره‌ها، تمثیل‌ها، و حتی معماها ظاهر می‌شود. اگر در استدلال‌های قیاسی، چنین گزاره‌هایی به کار روند، این استدلال‌ها ـ حتی اگر با معنا هم باشند ـ از حیزّ انتفاع ساقط خواهند شد. به علاوه، استنتاج اصول تربیتی، یقیناً به معنای کاربرد مجموعه‌ای از اصول اخلاقی است، و اگر بتوان اصول اخلاقی را به نحو صوری، برای استنتاج اصول تربیتی به کار برد، معنای آن تبعیت از قانون در قضاوت‌های تربیتی است. اما اصول اخلاقی، وقتی به صورت قانون ـ که ملازمات رسمی آن را همواره باید پذیرفت ـ در آمدند، دیگر به هیچ رو، فقط یك مرتبه

---

1. theorems
2. axioms
3. deduction
4. argument

به کار نخواهند رفت. این اصول را در پرتو تجربه، دائماً باید مورد بازنگری و تفسیر مجدد قرار داد. اگر اصول اخلاقی، به نحو صوری، برای تولید اصول تربیتی به کار گرفته شوند، جنبه‌های خوب عمل تربیتی را نیز همچون جنبه‌های خوب زندگی روزمره، ویران خواهند کرد. بالاخره، پی‌بردن به نحوهٔ استنتاج نتایج تربیتی (که وابستهٔ به کنار هم نهادن تجربهٔ عملی، روان‌شناسی، نظریهٔ اجتماعی، و فلسفه؛ سنجیدن این نتایج؛ و برآورد اهمیت نسبی آن‌هاست) در یك زنجیرهٔ به‌هم پیوستهٔ قیاسی، دشوار است. این فرایند، در واقع، قضاوتی است مبتنی بر دیدگاهی جامع دربارهٔ مسائل، نه دستکاری صوری گزاره‌های پذیرفته شده.

همچنین، من انکار نمی کنم که می توان به وسیلهٔ قیاس، از گزاره‌های مربوط به دانش و عقاید، گزاره‌هایی ارزشمند برای تعلیم و تربیت استنتاج کرد. سؤال من این است که آیا این گزاره‌ها صلاحیت دارند که چون اصل‌هایی برای عمل، شناخته شوند؟ بنا به دلایل فوق‌الذکر، قیاس، به قدری محدود و از برخی جهات، به قدری خطرناك و گمراه‌کننده است که نمی توان آن را غیر منتقدانه در حوزهٔ تعلیم و تربیت به کار گرفت. با توجه به طبیعت اصول صحیح تعلیم و تربیت، این نتیجه به دست می آید که نمی‌توان و نباید آن‌ها را از راه قیاس، به وجود آورد. برای به‌وجود آوردن این اصول، باید به قضاوتی بسیار بازتر و آزادانه‌تر پرداخت، که عقاید فلسفی، نظریات روان‌شناختی و اجتماعی نیز سهم ویژه‌ای در آن داشته باشند. عقاید، ارزشها، و دانش مربوط به واقعیت‌ها، پایه‌های قضاوت دربارهٔ اصول تربیتی را به وجود می آورند، و با مراجعهٔ به آن‌هاست که دلایلی برای دفاع از دیدگاه‌های مورد نظر فراهم می آید. اما این، نه بدان معنا است که یك رابطهٔ ضروری منطقی بین دانش و عقاید، از یك طرف، و اصول تربیتی، از طرف دیگر وجود دارد، و نه بدان معنا که ما نتایج خود را به نحو صوری از گزاره‌هایی به دست می آوریم که پایه‌های کامل و لازم برای استنتاج اصول تربیتی‌اند. بلکه بدین معنا است که ما در کانون شبکهٔ پیچیدهٔ فهم، قضاوت‌های خود را شکل می‌دهیم، و در چارچوب گزاره‌هایی که برای بیان دلایل خویش به کار می‌بریم، به تأمل در باب مسائلی می‌پردازیم که بر ما تأثیر می گذارند. بدین ترتیب، ابداً تعجبی ندارد اگر کسانی را ببینیم که از یك سو، به عقاید خاصی ملتزم‌اند، و از سوی دیگر، از اصول تربیتی کاملاً متفاوتی جانبداری می کنند؛ مثلاً، از یك سو، به مسیحیانی برمی‌خوریم که طرفدار یك نظام آموزشی غیر دینی‌اند، و از سوی دیگر، به ملحدانی که مدافع یك آموزش جهانی دینی. برخلاف فرض ساده‌ای که قبلاً ذکر شد، با بررسی دقیق‌تر، معلوم می‌شود که اصول تربیتی مناسب برای هدایت عمل تربیتی، با یك قیاس ساده، از عقاید فلسفی استنتاج نمی‌شوند. واقعیت

این است که توافق فلسفی، به هیچ وجه ضامن توافق تربیتی نیست، و طرفداران دیدگاه‌های فلسفی کاملاً متفاوت، در باب بسیاری از اصول تربیتی با یکدیگر اتفاق‌نظر دارند. این بدان معنانیست که عقاید فلسفی، اهمیتی برای نظریهٔ تربیتی ندارند، بل صرفاً بدین معنا است که نقش این عقاید، همچون نقش اصول متعارف در یك نظام قیاسی نیست. عقاید فلسفی، نقشی بس مؤثر در نظریهٔ تربیتی دارند، و برخلاف نظر ساده‌اندیشانهٔ سنت گرایان، بخشی از یك فهم گسترده و همه جانبه‌اند که در ورای همهٔ قضاوت‌های تربیتی نهفته است. یك نظام فلسفی که شمول قابل توجهی دارد، قطعاً می‌تواند تعیین کنندهٔ مجموعه‌ای از اصول تربیتی باشد، حتی اگر عوامل دیگر نیز به حساب آمده باشند. به همین دلیل، انسان وسوسه می‌شود که به صورت مسامحه‌آمیز، دربارهٔ استخراج یا حتی استنتاج اصول تربیتی از این نظام فلسفی سخن بگوید. اما این گونه سخن گفتن، گمراه کننده است. راه بهتر توصیف اصول، این است که گفته شود آن‌ها را طوری ساخته‌ایم که با این نظام فلسفی، «سازگاری» داشته باشند. سازگاری بین عقاید و اصول، جز به «عدم تعارض» میان آن‌ها به چیز دیگری اشاره نمی‌کند. باید عقاید با اصول، سازگار باشند، اما این سخن، ابداً به معنای ضرورت وجود یك شبکهٔ قیاسی نیست که ما را از یکی به دیگری هدایت کند.

با توجه به این بحث فشرده در باب نظریهٔ سنتی، نتیجه می‌گیریم که برای درك روشن ارتباط بین فلسفه و تعلیم و تربیت باید:

۱ـ اندیشهٔ ارتباط مستقیم را کنار نهاد، و در عوض، به یك نظریهٔ تربیتی که با تشکیل اصول تربیتی سر و کار دارد، پرداخت؛ و

۲ـ این اندیشه که عقاید فلسفی، به وجود آورندهٔ مقدمات استنتاج اصول تربیتی‌اند، را کنار نهاد، و در عوض، آن‌ها را فراهم آورندهٔ برخی از دلایل قضاوت‌های تربیتی دانست.

نظریهٔ استقلالی

اگر نظریهٔ سنتی، اهمیت نظریهٔ تربیتی را دست کم می‌گیرد، نظریهٔ دوم، موضعی کاملاً مخالف اتخاذ می‌کند. ادعای مهمی که در این جا مطرح می‌شود، آن است که نظریهٔ تربیتی، رشته‌ای مستقل است. نیز گفته می‌شود که عقاید فلسفی و دیگر شاخه‌های دانش، در این رشته سهیم‌اند، اما سهم آن‌ها بر مبنای معیارهایی معلوم می‌شود که در درون نظریهٔ تربیتی قرار دارند. بنابراین، اصول تربیتی در درون یك چارچوب نظری شکل می‌گیرند. این چارچوب، آزاد و مستقل از همهٔ رشته‌های دیگر، و از جمله، فلسفه است(۲).

اما ویژگی های یك «رشتهٔ مستقل» چیست، و آیا این ویژگی هاست که نظریهٔ تربیتی را وصف می کند؟ رشته‌ها را می توان به طرق گوناگون از یکدیگر متمایز ساخت. برای مثال، فیزیك را می توان از شیمی تفکیك کرد، زیرا فیزیك، با طیف وسیعی از خواص فیزیکی مربوط به هم، و فنون مخصوص خودش سروکار دارد. به علاوه، این دو رشته، دارای موضوعات متمایزی نیز هستند. با وجود این، آن ها وجوه مشترکی نیز دارند، و در تحلیل نهایی، از یکدیگر قابل تفکیك نیستند. از همه مهم تر آن است که فیزیك و شیمی، در یك ساختار نظری یا منطقی یکسان، سهیم، و هر دو به آزمون‌های تجربی، متکی‌اند. همچنین، نمی توان آن‌ها را بر حسب یکی از قضاوت‌هایشان تفکیك کرد، مگر بر حسب موضوعی که بدان می‌پردازند. از سوی دیگر، برخی‌را عقیده بر این است که هر چند فیزیك و تاریخ نیز نقاط مشترك بسیاری دارند، اما نه فقط از حیث موضوعات، که از حیث شکل‌های منطقی‌شان نیز قابل تفکیك‌اند. تبیین تاریخی، متضمن قضاوت خاصی است، که علوم طبیعی، و از جمله فیزیك، فاقد آن‌اند(۳). تبیین این مسأله که چرا هیتلر در سال ۱۹۴۱ به اتحاد جماهیر شوروی حمله برد، مستلزم کاربرد شواهد، کنار هم نهادن شاخه‌های مختلف دانش، و حدسی است که با این مسأله که چرا وقتی تکه چوبی را در آب فرو می کنیم، خمیده به نظر می‌رسد، هیچ وجه تشابهی ندارد. در واقع، بر حسب قضاوت های متفاوت است که گفته می‌شود رشته‌ها باید مستقل باشند. پس می توان ادعا کرد که تاریخ، دقیقاً یك رشتهٔ مستقل است، اما نمی توان ادعا کرد که در تاریخ، سایر اشکال دانش و قضاوت اصلاً مورد استفاده قرار نمی گیرند. در واقع، تبیین تاریخی معمولاً به تحقیقات علمی فراوان بستگی دارد. در عین حال، گفته می‌شود که دانش تاریخی، کاملاً به قضاوت‌های دیگری که در رشته‌های دیگر به کار می روند، وابسته نیست. از برخی جهات، حتی دانش تاریخی، دانشی اختصاصی و منحصر به فرد نیز هست. احتمالاً رایج ترین ادعا این است که قضاوت های اخلاقی، ویژگی مستقلی دارند. این قضاوت‌ها به واقعیت‌ها و تجربه‌های بسیاری وابسته‌اند، اما نوعاً منحصر به فرد، و از قضاوت‌های دیگر همچون قضاوت‌های واقعی و زیبایی شناختی، به وضوح قابل تشخیص‌اند.

آیا نظریهٔ تربیتی هم متضمن قضاوت منحصر به فردی هست؟ از آن‌جا که پیشاپیش نمی توان به این پرسش، پاسخی مثبت یا منفی داد، تنها راه پاسخگویی به آن بر عهدهٔ کسانی است که مدعی وجود چنین قضاوت‌هایی در نظریهٔ تربیتی‌اند. تا آن‌جا که من می‌دانم، این گونه قضاوت‌های منحصر به فرد وجود نداشته، و لذا مشکل می توان این ادعا را پذیرفت. مسلماً تدوین اصول تربیتی، متضمن قضاوت‌های خاصی‌است، و به نظر می رسد که این قضاوت‌ها

به گونه‌ای هستند که در جریان جستجوی دانش نظری در علوم و تاریخ هم اتفاق می‌افتند. در ارتباط با این مسأله که در تعلیم و تربیت چه باید کرد، یك رشته قضاوت‌های عملی صورت می‌گیرد که بر دانش و تجربهٔ بسیار مبتنی‌است. از این جهت، نظریهٔ تربیتی با بسیاری از رشته‌های تخصصی تماس پیدا می کند، اما قلمرو آن، بسی فراتر از عناصر پراکندهٔ دانش است. هنگامی که در قضاوت‌ها، اصول تربیتی خردمندانه‌ای شکل می گیرد، این عناصر نیز به یکدیگر متصل می‌شوند. با این حال، قضاوت‌های عملی، منحصر به نظریهٔ تربیتی نیستند، زیرا در امور روزمره و در نظریهٔ سیاسی و اجتماعی نیز چنین قضاوت‌هایی صورت می گیرد. به نظر من، درست همان طور که علوم طبیعی، گروه مرتبطی را تشکیل می دهند، نظریهٔ تربیتی نیز یك نظریه در گروه نظریه‌های مرتبط به هم است که با قضاوت‌های مشابهی سر و کار دارند. این نظریه‌ها از طریق یك رشته قضاوت‌های عملی - که موجب تمایز این گروه از سایر گروه‌ها می‌شود - به سؤالات مربوط به اعمال آگاهانه، پاسخ می گویند؛ و در درون همین گروه است که یك مجموعهٔ خاص از اعمال - که اعمال «تربیتی» نامیده می‌شوند - در درجهٔ اول، قلمرو نظریهٔ تربیتی را معین می کنند.

نظریهٔ تربیتی، به خاطر سرو کار داشتن با پرسش‌هایی که ماهیت خاصی دارند، متکی به دانش و تجربهٔ وسیع و ویژه‌ای است. با این حال، درست نیست که این نظریه را فراهم آورندهٔ معیارهایی منحصر به فرد برای ارزیابی دانش و عقایدی که استخراج می کند، بدانیم. این گونه برداشت‌ها اصالتاً معتبرند، و لذا باید همان طور که هستند، در نظریهٔ تربیتی پذیرفته شوند. هر چند نقش آنها، فراهم آوردن دانشی گسترده‌تر دربارهٔ عوامل ذی مدخل در عمل تربیتی، و لذا توسعهٔ قضاوت‌هایی مسئولانه‌تر است، اما پی بردن به نحوهٔ ارزیابی این دانش به وسیلهٔ معیارهای موجود در نظریهٔ تربیتی، کار دشواری است. وظیفهٔ نظریه‌پرداز این است که به تشخیص یا کشف مناسب مطالعات تخصصی دیگر برای تعلیم و تربیت بپردازد، و به وقت تشکیل اصول تربیتی، این مطالعات را لحاظ کند.

پس، هر چند نظریهٔ تربیتی در دقیق‌ترین تحلیل، رشته‌ای مستقل نیست، اما فعالیت نظری «متمایزی» است که:

۱- همچون همهٔ رشته‌های دیگر، با توجه به پرسش‌هایی که در صدد پاسخگویی به آن‌هاست (و در این جا پرسش‌هایی در باب گروه خاصی از اعمال) قابل تشخیص است؛ و

۲- وابسته به بسیاری از شاخه‌های دانش، و از جمله فلسفه، است.

نظریهٔ تحلیلی

هر چند دو نظریهٔ فوق‌الذکر، کاملاً در محافل تربیتی پذیرفته شده‌اند، اما هیچ کدام به تفصیل در نوشته‌های جدید، مورد بررسی یا نقادی قرار نگرفته‌اند. اما سومین نظریه‌ای که به بررسی آن خواهم پرداخت، مفصلاً به وسیلهٔ پروفسور دی. جی. *اُکانور*[1] در کتابش تحت عنوان *مقدمه‌ای بر فلسفهٔ تعلیم و تربیت*[2] مورد بحث قرار گرفته است. وی در اوایل این کتاب، ضمن روشن کردن نظرش دربارهٔ فلسفه، می گوید: «فلسفه، برخلاف تلقی رایج، مجموعه‌ای از دانش نیست، بلکه فعالیتی نقادانه یا روشنگرانه است که می تواند دربارهٔ هر موضوعی، و از جمله دربارهٔ مسائل مربوط به نظریهٔ تربیتی، به کار رود». این فعالیت تحلیلی، «یك علم برتر» نیست که بتواند با به کارگیری فنون ویژه‌ای به پرسش‌های مشکل و مهم دربارهٔ زندگانی انسان، و جایگاه و چشم‌اندازهایش در جهان، پاسخ دهد(۴). وقتی که معانی واژه‌ها و روابط آن‌ها با یکدیگر، مشکلات پیچیده و گسترده‌ای را برای فهم ما پدید آورده‌اند، پس بهتر است به این مسائل بپردازیم. این مسائل، هنگام تدوین اصول تربیتی پدید می آیند، و لذا فلسفه، سهم برجسته‌ای در بحث های تربیتی دارد. اُکانور نیز بین فلسفه و نظریهٔ تربیتی تفکیك قایل می‌شود، اما نظر وی درباب رابطهٔ این دو، از دیدگاهی که دربارهٔ نظریهٔ تربیتی دارد، نشأت می گیرد. هر چند نظر وی در خصوص ماهیت فلسفه، قابل قبول به نظر می رسد، اما دیدگاهش دربارهٔ نظریهٔ تربیتی، کاملاً قابل مناقشه است. دلایل مهمی بر مقنع نبودن دیدگاه وی وجود دارد که ذکر خواهد شد.

اُکانور، برای توضیح «کاری که یك نظریهٔ تربیتی قرار است انجام بدهد»(۵)، ابتدا میان چهار دیدگاه اصلی دربارهٔ واژهٔ نظریه تفکیك قایل می‌شود، که دو مورد آن در زمینه‌های تربیتی اهمیت دارد. در یکی از دیدگاه‌ها، نظریه در مقابل عمل قرار می گیرد، و «به مجموعه یا نظامی از قواعد یا گروهی از احکام اشاره دارد که اعمال مختلف را هدایت یا کنترل می کنند... بدین ترتیب، نظریهٔ تربیتی، مشتمل بر آن عناصری از روان‌شناسی است که با ادراك، یادگیری، مفهوم‌سازی، انگیزش، و مانند آن، که مستقیماً به کار معلم مربوط می‌شود، سروکار دارند»(۶) از دیدگاه دیگر، «نظریه»، با توجه به معنای آن در علوم طبیعی به کار می‌رود، و به یك فرضیهٔ ساده یا به مجموعه‌ای از فرضیه‌های منطقاً به هم پیوسته‌ای که به وسیلهٔ مشاهده تأیید شده‌اند، اشاره دارد. همین دیدگاه، ما را به «معیارهایی برای سنجیدن ارزش آن مجهز می کند. این دیدگاه، مشخصاً ما را قادر به

---

1. D.J. O'Connor

2. An Introducation to The Philosophy of Education

قضاوت دربارهٔ ارزش نظریه‌های مختلفی (و غالباً متضاد) می کند که از سوی متخصصان تربیتی مطرح می‌شوند» (۷).

با توجه به این معیارها، یقیناً شمار زیادی از نظریه‌های تربیتی از رده خارج می‌شوند. زیرا چنان که اُکانور هم خاطر نشان می کند، بحث‌های تربیتی، به حسب ماهیتشان کاملاً غیر تجربی و، در عین حال، متضمن *قضاوت‌های ارزشی*[1] و مراجعه به عقاید متافیزیکی‌اند. این دو عنصر، کاملاً با عنصر اول فرق دارند. دربارهٔ گزاره‌های متافیزیکی، گفته می‌شود که هیچ راهی برای اثبات آن‌ها وجود ندارد، و حتی اصلاً نمی توان مطمئن بود که این گزاره‌ها معنای معرفتی داشته باشند. بدین ترتیب، باید در بارهٔ سهم آن‌ها در نظریهٔ تربیتی، کاملاً تردید کرد. دربارهٔ اهمیت قضاوت‌های ارزشی در حوزهٔ تعلیم و تربیت، بررسی خاصی انجام نشده، و نظر اُکانور این است که باید آن‌ها را به گونه‌ای بشناسیم که با اظهار نظرهای واقعی خلط نشوند. وی در عین حال، چنین نتیجه می گیرد:

> *می توان این بحث را این طور خلاصه کرد که واژهٔ نظریه، آن گونه که در زمینه‌های تربیتی به کار می‌رود، واژه‌ای محترمانه است. موجه بودن آن، فقط هنگامی است که یافته‌های تجربیِ کاملاً ریشه‌دار روان‌شناسی یا جامعه شناسی در عمل تربیتی به کار روند. و همین جا باید توجه داشت که فاصلهٔ فرضی بین نظریه‌های ما و واقعیت‌های زیربنایی آنها، آن قدر زیاد هست که مانع آسودگی وجدان منطقی ما بشود. جای این امیدواری هست که پیشرفت علوم اجتماعی در زمان آینده، این فاصله را کاهش دهد، و این امیدواری، مشوقی است برای پیشرفت این علوم(۸).*

اولین نکتهٔ قابل توجه در بارهٔ نظر اُکانور، این است که وی به هدف خود، یعنی، کشف کاری که نظریهٔ تربیتی انجام می‌دهد، دست نیافته است. چرا که اگر در راستای این هدف حرکت کرده بود، مطمئناً تصویری بس متفاوت از نظریهٔ تربیتی به دست می‌داد. به‌علاوه، وی چون تمایل دارد که نظریهٔ علمی را الگویی برای همهٔ نظریه‌ها تلقی کند، دربارهٔ اهمیت عناصر غیرعلمی در بحث‌های تربیتی، قضاوتی ناصواب می کند. وی در آخرین تحلیل، گزاره‌های متافیزیکی و قضاوت‌های ارزشی را به عنوان عناصری که اصلاً مشخص کنندهٔ این بحث‌ها نیستند، رد می کند.

---

1. value judgements

از این گذشته، از میان دو دیدگاهی که، اُکانور دربارهٔ نظریه مطرح کرده است، ما فقط می‌توانیم دیدگاه اول را بپذیریم. نظریهٔ تربیتی را در درجه اول، باید به عنوان زمینه‌ای لازم برای عمل تربیتی خردمندانه تلقی کرد، نه یك فعالیت علمی محدود. حتی وقتی که، اُکانور، برای یك لحظه، این موضوع را درمی‌یابد باز هم نمی‌تواند نظریهٔ پیچیده‌ای را درك کند که لازمهٔ تعیین بسیاری از فعالیت‌های عملی است. به همین دلیل، باز هم به همان الگوی علمی خودش، مراجعه و تأکید می‌کند که نظریه، *صرفاً* باید مجموعه‌ای از عناصر روان‌شناختی باشد.

نظریه‌های علمی و نظریه‌های فعالیت‌های عملی با یکدیگر تفاوت ماهوی دارند، زیرا کارکردهایی بس متفاوت انجام می‌دهند، و برای انجام کارهای متفاوتی ساخته می‌شوند. در قلمرو علوم تجربی، یك نظریه، مجموعه‌ای از گزاره‌هاست که در معرض آزمون‌های تجربی قرار گرفته و نمایانگر فهم ما از ابعاد دنیای مادی است. این گونه نظریه‌های آزموده شده، هدف تحقیقات علمی، محصولات نهایی این تحقیقات، و نتایج جست‌وجوی دانش‌اند. در حالی که، در قلمرو یك فعالیت عملی، همچون تعلیم و تربیت، جایگاه نظریه کاملاً فرق می‌کند. در این قلمرو، نظریه، محصول نهایی جستجوها نیست، بلکه وسیله‌ای است برای تعیین و هدایت این گونه فعالیت‌ها. کارکرد نظریه در این قلمرو، این موضوع است که مثلاً در تعلیم و تربیت، چه کارهایی انجام خواهد شد و چه کارهایی انجام نخواهد شد. به نظر من، فرق نظریهٔ علمی با نظریهٔ تربیتی، همان فرقی است که قُدما بین دانشی که برای شناخت و فهم تجارب، تنظیم شده، و دانشی که برای تعیین فعالیت‌های عملی تنظیم گردیده، قائل شده‌اند. تلاش برای فهم ماهیت و الگوی بحث‌های عملی، براساس ماهیت و الگوی بحث‌های نظری محض، جز بدفهمی حاصل دیگری در پی ندارد.

اگر نظریه‌های مربوط به *دانش نظری*[1] را به خاطر کارکردهای کاملاً متفاوتی که دارند، می‌بایست از نظریه‌های مربوط *دانش عملی*[2]، به وضوح تفکیك کرد، باید به این مسأله هم توجه داشت که نظریه‌های عملی نیز به خاطر فعالیت‌های عملی مختلفی که با آن سروکار دارند، با یکدیگر متفاوت‌اند؛ مثلاً، نظریه‌های مهندسی، عمدتاً محصول سازماندهی مجدد نظریه‌های علمی‌اند. اما در نظریه‌های پزشکی، عناصر دیگری از قبیل ارزش‌های اخلاقی نیز لحاظ می‌شوند. در قلمرو تعلیم و تربیت ـ که یك فعالیت عملی است ـ نظریه‌ها باید سرتاسر این قلمرو

1. Theoretical knowledge
2. practical knowledge

را بپوشانند، و از بسیاری دانش‌ها، قضاوت‌های ارزشی، و عقاید متافیزیکی، معرفت‌شناختی، و دینی، استخراج شوند. همهٔ این عناصر باید در ماهیت ویژهٔ نظریه‌های تربیتی، سهیم باشند(۹).

اُکانور، در ابتدای کتابش، این دیدگاه را مطرح می کند که فلسفه (حتی دقیق‌ترین فلسفهٔ تحلیلی) سهم به‌سزایی در نظریهٔ تربیتی دارد. اما کم کم که جلو می‌رود، بر اهمیت آرمان علمی می افزاید و از سهم فلسفه می کاهد. تا آنجا که بین فلسفه و نظریهٔ تربیتی جدایی می افکند، و فلسفه را فقط برای برخورد با مشکلات منطقی یا مفهومی، سودمند می‌شمرد. اگر الگوی علمی را الگویی نادرست و تصنعی تلقی نکنیم، به سوی این اندیشه سوق می‌یابیم که فلسفه، اهمیتی فرعی دارد؛ حتی اگر مرادمان از فلسفه، فعالیت تحلیلی باشد.

مطابق این دیدگاه، فلسفه مستقیماً به دانشی دربارهٔ جهان یا انسان نمی‌انجامد، بلکه به بررسی معانی واژه‌ها می‌پردازد. اگر علوم طبیعی و علوم انسانی را، به این دلیل که در صدد توصیف و تبیین جهان هستند، موضوعات درجهٔ اول بدانیم، پس می توانیم فلسفه را موضوعی درجهٔ دوم تلقی کنیم، زیرا درصدد توصیف و تبیین نحوهٔ انجام کارهایی است که توسط موضوعات درجهٔ اول صورت می گیرند(۱۰). درحقیقت، یك نظام دو طبقه‌ای به وجود می آید که طبقهٔ اول، درصدد فهم جهان، و طبقهٔ دوم، درصدد فهم کارهایی است که در طبقهٔ اول انجام می‌شود. بدین ترتیب، هرگاه فهم درجهٔ دوم ضرورت پیدا کند، و نیازی به شناخت ماهیت دانش بشری و معنای مفاهیم ویژه پدید آید، فلسفه نیز در نظریهٔ تربیتی سهمی پیدا می کند. اگر نظریهٔ تربیتی را ماهیتاً نظریه‌ای علمی بدانیم، فهم درجهٔ دوم نیز اهمیتی ثانوی خواهد یافت. اما اگر پیچیدگی این نظریه به قدری باشد که پیش‌تر بدان اشاره کردیم، اهمیت آن نیز محوری خواهد شد.

پس نتیجه می گیریم که:

۱ـ نظریهٔ تربیتی را بعد از نظریهٔ علمی قرار دادن، یعنی، نفهمیدن کارکردی که نظریهٔ تربیتی به عنوان زمینهٔ عمل تربیتی دارد، و لذا بدفهمیدن ماهیت آن؛ و

۲ـ اگر فلسفه را فعالیتی درجهٔ دوم تلقی کنیم، هیچ دلیلی وجود ندارد که فکر کنیم فلسفه برای تعلیم و تربیت، بی‌اهمیت یا کم‌اهمیت است؛ در این‌جا به تحقیق کاملی نیاز داریم تا معلوم شود که این گونه فهم، چگونه با نظریه‌ای در باب قضاوت‌های عملی، ارتباط پیدا می کند.

نظریهٔ مختار

باتوجه به مطالبی که دربارهٔ ماهیت نظریهٔ تربیتی، و همچنین ماهیت فلسفه ـ چون موضوعی

درجهٔ دوم- گفته شد، مایلم نظرات نسبتاً غیرقطعی خود درباره‌ٔ ارتباط این دو بیان نمایم.

نحوهٔ ارتباط فلسفه با نظریهٔ تربیتی، همانند ارتباط آن با دیگر حوزه‌های مورد بحث است. به دیگر سخن، همان‌طور که فلسفه، در قبال نظریهٔ علمی، نظریهٔ حقوقی، و دیگر نظریه‌ها موضعی درجهٔ دوم دارد، در قبال نظریهٔ تربیتی نیز بر چنین موضعی است. به همین دلیل، هرگاه در بحث‌های تربیتی، مشکلاتی در ارتباط با معانی واژه‌ها پدید آید، فلسفه، اهمیت پیدا می کند. تعابیری همچون *برابری فرصت‌ها*[1]، *تربیت منش*[2] و مانند آن، معانی نامعینی دارند که مشکلاتی را در بحث‌های تربیتی به‌وجود می آورند. این گونه تعابیر، محتاج روشنگری فلسفی دقیق هستند. اما این روشنگری، هیچ نقشی در دانش بنیادی درجهٔ اول ندارد. فیلسوف که دارای وظیفه‌ای صوری است، خطوط فهم را روشن می کند، و به ایضاح مسائل بنیادی می‌پردازد. همین‌طور، فلسفه در علوم نیز کاربردهایی دارد، زیرا اگرچه هیچ نقشی در محتوای آن‌ها ایفا نمی کند، اما با بروز مسائل معنایی، وظیفهٔ صوری خود را به انجام می‌رساند. اما اهمیت کار فلسفی در این دو حوزه، کاملاً متفاوت است. به‌طور کلی، علوم، نیاز اندکی به روشنگری فلسفی دارند، زیرا ساختن و پالودن مفاهیم علمی، بخشی از کار علمی است، تا جایی که علوم، فهم خود را دربارهٔ جهان به روشنی بیان می کنند. اما نظریهٔ تربیتی، با چنین شیوهٔ انعطاف ناپذیری پدید نمی آید، بلکه محتاج گردآوردن برداشت‌های بسیار متفاوتی است، تا نظریه‌ای ترکیبی شکل بگیرد، و قضاوت‌هایی عملی در درون این نظریه، صورت پذیرد. در چنین فعالیت پیچیده‌ای، مسائل معنایی مهمی بروز می کند، و ناتوانی در فهم روابط رشته‌های مختلف، مسائل تربیتی بسیاری را پدید می آورد. یکی از این مسائل، مربوط به فهم معنای «برابری فرصت‌ها» و سازگار کردن آن با «آزادی فردی» است. برای مواجهه با پرسش های تربیت اخلاقی، باید برداشت‌های خود را از بینش اخلاقی، عقاید دینی، و دیدگاه‌های رشد روانی، به یکدیگر مربوط سازیم. کمك صوری فلسفه به نظریهٔ تربیتی، در چنین مواردی، بس اهمیت پیدا می کند. اگر فلسفه را لازمهٔ نظریهٔ تربیتی بدانیم، باید آن را ابزاری بسیار مهم تلقی کنیم که بدون آن، کنار هم نهادن اجزای پراکنده، مشکل خواهد بود.

اما فلسفه، علاوه بر این نقش صوری، نقشی در محتوای نظریهٔ تربیتی نیز دارد. تحلیل‌های فلسفی، بخشی از شواهد بنیادینی هستند که قضاوت دربارهٔ اصول تربیتی، بر آن‌ها

---

1. equality of opportunity
2. the education of character

استوار است. این تحلیل‌ها، عناصری را پدید می‌آورند که در قالب یک محتوای خاص، کنار هم نهاده می‌شوند. برای برخورد با مسائل اخلاقی، فقط داشتن بینش اخلاقی، دانش روان‌شناختی، عقاید دینی، و قدرت پیوند برقرار کردن بین این‌ها کافی نیست. علاوه بر آن، باید بدانیم که قضاوت اخلاقی چیست، چه فرقی با قضاوت‌های دیگر دارد، و چگونه می‌توان آن را توجیه کرد. فقط با برخورداری از چنین دانشی است که می‌توان به ماهیت تربیت اخلاقی پی برد. همین‌طور، بحث کردن دربارهٔ جایگاه علوم طبیعی در تعلیم و تربیت، و محتوای آموزشی آنها، مستلزم فهم ماهیت و قلمرو این علوم، دانش علمی بسیار، اطلاعاتی دربارهٔ روان‌شناسی فهم علمی، و آگاهی از نیازهای علمی جامعه است. بدین ترتیب، نظریهٔ تربیتی، محتاج کمک فلسفه، از حیث «محتوی» است، زیرا فهمی را می‌طلبد که فقط از عهدهٔ کندو کاو فلسفی برمی‌آید. به نظر می‌رسد که فیلسوف تحلیلی، می‌خواهد عقاید فلسفی را در نظریهٔ تربیتی سهیم سازد، اما می‌کوشد تا این عقاید را (به‌دلیل ماهیت دست دومین آن‌ها) از دیگر عقاید (مثل عقاید دینی و اخلاقی) تشکیل دهندهٔ نظریهٔ تربیتی، متمایز سازد.

در ترسیم حوزه‌ای مستقل برای فلسفهٔ تعلیم و تربیت، می‌توان گفت که فقط *کارکرد صوری*[1] فلسفه برای نظریهٔ تربیتی، مورد علاقهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت است، و *نقش محتوایی*[2] برعهدهٔ فلسفهٔ اخلاق، فلسفهٔ علم، و دیگر رشته‌هایی است که می‌توانند چنین نقشی [در نظریهٔ تربیتی. م] داشته باشند. من فکر می‌کنم که این گونه مرزبندی بین کارکردهای صوری و محتوایی، تلخ و ناگوار است. در عمل، این مرزبندی امکان‌پذیر نیست، چرا که کمک محتوایی تحلیل فلسفی به نظریهٔ تربیتی، کمک به روشنگری صوری نیز هست. از این گذشته، بسیاری از مسائل مربوط به کارکرد صوری فلسفه، به وسیلهٔ فیلسوفان حوزه‌های دیگر مورد بررسی قرار گرفته‌اند، به طوری که فلسفهٔ تعلیم و تربیت، از این جهت منحصر به فرد نیست. پرداختن به مناقشات لفظی، حاصلی در پی ندارد، مهم این است که نقش فلسفه در نظریهٔ تربیتی، دقیقاً مشخص گردد و حدود و ثغور آن معلوم شود.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

با توجه به مطالب فوق‌الذکر، این نتایج دربارهٔ ارتباط فلسفه و تعلیم و تربیت به دست می‌آید:

---

1. formal function
2. substantial contribution

۱ـ دستیابی به دیدگاهی مقنع در خصوص ارتباط فلسفه و تعلیم و تربیت، به این دو عامل بستگی دارد:

الف ـ شناسایی نظریهٔ متمایزی که عمل تربیتی را تعیین می کند، و

ب ـ روشن‌سازی سهم متمایزی که فلسفه در نظریهٔ تربیتی دارد.

۲ـ نظریهٔ تربیتی، ماهیتی کاملاً ترکیبی دارد. این نظریه، برخلاف برخی از نظریه‌های دیگر، از یك سو، وصف ناپذیر است، و از سوی دیگر، غیر مستقل.

۳ـ نظریهٔ تربیتی، به خاطر سروکار داشتن با پرسش‌هایی ویژه و مرتبط با اعمال آگاهانه، نظریه‌ای متمایز است. این نظریه، در قالب قضاوت‌هایی عملی، معین می کند که در حوزهٔ تعلیم و تربیت، چه کارهایی باید و چه کارهایی نباید انجام شود.

۴ـ فلسفه، چون فعالیتی درجه دوم، در دو بُعد «صوری» و «محتوایی» به نظریهٔ تربیتی کمك می کند. این کمك، تا حدی، به عقاید درجه دوم یا عقاید فلسفی مربوط می‌شود.

۵ـ هرچند نظریهٔ تربیتی را باید به نحوی تدوین کرد که با برخی از عقاید فلسفی یا عقاید دیگر ناسازگار نباشد، اما این نظریه، از این عقاید استنتاج نمی‌شود، و هیچ رابطهٔ ضروری منطقی بین این دو مقوله در کار نیست. به علاوه، همان طور که نظریه، به هیچ‌رو کاملاً فلسفی نیست، بلکه اساساً پیچیده است، «نظریهٔ تربیتی» نیز از اصطلاح سنتی تر «فلسفهٔ تعلیم و تربیت»، بسیار کم‌تر گمراه‌کننده است.

۶ـ اصطلاح فلسفهٔ تعلیم و تربیت، را می توان به بهترین نحو برای اشاره به کمك همه‌جانبهٔ روش‌های ویژهٔ پژوهش فلسفی به بحث از مسائلی که در چارچوب نظریهٔ تربیتی پدید می آیند، به کار برد.

پی‌نوشت‌ها

۱. نگاه کنید به:
H.W. Burns: ''The Logic of the Educational Implication'', in Educational Theory, Vol. XII, No.1, 1962.

۲. نگاه کنید به:

F. McMurray: *Preface to an Autonomuus Discipline of Education, in Theory*, Theoy, Vol. V, No. 1955. Quoted and discussed in G.F Kneller. Philosophy, Education and Separatism. In Educational Theory. Vol XII, No. 1. 1962.

۳. نگاه کنید به:

W. Dray: Laws and Explanation in History. O.U.p. 1957 especially chapters II and V.

4. D.J.O' Connor: An Introduction to the philosophy of Education. Routledge and Kegan Paul. 1967, P.4.
5. Ibud., P. 74.
6. Ibid., P. 75.
7. Ibid., P. 76.
8. Ibid., P. 110.

۹. برای بررسی بیشتر نگاه کنید به:

L.A. Reid: Philosophy and Education. Heinemann. 1962. ch. Ch. Vi.

۱۰. نگاه کنید به:

A. J. Ayer: Philusophy and Language, an Inaugural . Lecture. O.u.p. 1960.

فصل سیزدهم

فلسفه و فلسفهٔ تعلیم و تربیت[1]

ریچارد ام. میلارد و پیتر ای. برتوکسی

گفت‌وگو در باب ارتباط فلسفه و فلسفهٔ تعلیم و تربیت، که گویی دو رشته یا دو حوزهٔ پژوهشی کاملاً متفاوت هستند، از همان ابتدا موجب خلط مسائل و حتی تداوم جدایی آن‌ها می گردد. هنگامی که در سال ۱۹۵۴، کمیتهٔ مشترك دانشگاه بوستون، در بخش فلسفه تغییراتی به وجود آورد، و بخش بنیادهای اجتماعی دانشکدهٔ علوم تربیتی این دانشگاه نیز به بحث دربارهٔ راه‌اندازی دورهٔ دکترای فلسفهٔ تعلیم و تربیت پرداخت، در آمریکا فقط یازده مؤسسه، این درجه را اعطا می کردند. نزد بسیاری از اعضای انجمن فلسفهٔ آمریکا، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، فرزندخوانده‌ای ناشناخته است. برگزاری همایش فلسفهٔ تعلیم و تربیت در سال ۱۹۵۵ در دانشگاه بوستون، فقط گام کوچکی در شناساندن این رشته بود.

این بی‌تفاوتی دست‌اندرکاران رشتهٔ فلسفه در قبال فلسفهٔ تعلیم و تربیت، شبیه بی‌تفاوتی مربیان حرفه‌ای در قبال فلسفهٔ تعلیم و تربیت است. در مجموع، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، غالباً در برنامه‌های درسی رشتهٔ علوم تربیتی به حساب نیامده، و اگر هم به حساب آمده، طبق گفتهٔ

---

1. Millard, Richard M and Bertocci Peter A. (1958). *Philosophy and Philosophy of Education.* In Christopher J. Lucas, What is Philosophy of Education? U.S.A. : Macmillan. PP. 192-198

دین کندل[1] (۱)، بیشتر به وسیلهٔ کسانی ارائه شده که یا فاقد آموزش فلسفی، و یا برخوردار از آموزش فلسفی اندکی بوده‌اند و لذا معلومات فلسفی ناچیزی داشته‌اند. این بدان معنا نیست که در ربع دوم قرن بیستم، انسان‌هایی فوق‌العاده توانمند در عرصهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت ظاهر نشده‌اند، بلکه بدین معناست که آنان، همچون اصواتی در برهوت بوده‌اند که هم به وسیلهٔ مربیان «فنی» و هم به وسیلهٔ کسانی که خود را فیلسوف «فنی» می‌نامند، طرد گردیده‌اند.

ما تأکید می کنیم که فلسفه، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، و تعلیم و تربیت، پیوندی ناگسستنی دارند. عدم درك این حقیقت، موجب پدید آمدن نوعی نزدیك‌بینی حرفه‌ای در همهٔ دست‌اندرکاران این سه حوزه می‌شود. به محض این که پیوند هر یك از این حوزه‌ها با حوزه‌های دیگر قطع گردد، هر سه حوزه زیان می بینند. البته ما نه ادعا می کنیم که این سه حوزه عین یکدیگرند، و نه با *ماکس بلاك*[2] هم‌عقیده‌ایم که می گوید: «فلسفهٔ تعلیم و تربیت، اگر جرح و تعدیل نشود، یا قید و بند نگیرد، در عمل، کم‌تر از فلسفه نیست»(۲). مقصود، تأکید بر این مطلب است که هر کدام از آن‌ها کم‌وبیش، و به نحوی اجتناب‌ناپذیر، با دیگری پیوند دارد.

در این نوشتار، نمی‌توان تحلیلی همه‌جانبه از روابط این سه حوزه عرضه نمود. چنین تحلیلی، نه تنها مستلزم تدوین یك فلسفهٔ تربیتی تمام‌عیار، که مستلزم تدوین فلسفه‌ای مفصل دربارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز هست. اما دست کم، می‌توان برخی از پیوندهای اصلی این سه حوزه، و نیز پاره‌ای از خطرات ناشی از بدفهمی این پیوندها را ذکر کرد.

اگر فلسفه را کوششی مستمر، نظامدار، و نقادانه برای کشف و تنظیم ویژگی‌ها، ارزش‌ها، و معانی تجربهٔ خویش بدانیم، نه ارائه الهام‌آمیز بینش‌های آسمانی، در این صورت، کسی که به پژوهش فلسفی روی‌می آورد، حداقل می تواند دربارهٔ تجربیات تربیتی به اندیشه‌ورزی نقادانه بپردازد. از زمان افلاطون تا دیویی و وایتهد، تشخیص رابطهٔ بنیادی فلسفهٔ تعلیم و تربیت بادیگر حوزه‌های تخصصی پژوهش فلسفی، مشخصهٔ تفکر غربی بوده است.

دقیقاً در فرایند تعلیم و تربیت است که مسائلی همچون معرفت، ارزش، عوامل سازندهٔ زندگی خوب، ماهیت دنیایی که در آن زندگی می کنیم، و کاری که ما در قبال آن می توانیم انجام دهیم، اهمیتی چشمگیر می‌یابد. از سوی دیگر، استخراج و تصریح *پیش‌فرض‌ها*[3] و *معانی*[4]، و

---

1. Dean Kandel
2. Max Black
3. Presuppositions
4. meanings

ایجاد ابزارهایی برای ارزیابی نقادانهٔ روابط این پیش‌فرض‌ها و معانی با هم و با دیگر حوزه‌های تجربه، کاری است که در فلسفه انجام می‌شود. اما در اکثر موارد، مسائل عملی تعلیم و تربیت و ضرورت روشن‌سازی این موضوع که تعلیم و تربیت به چه کاری می‌پردازد، زمینه‌ساز پژوهش فلسفی بوده است، نه بالعکس. به لحاظ فرهنگی یا منطقی، این یك تصادف نیست که سوفیست‌ها (یعنی، کارورزان تربیتی یونان) پیش از سقراط، افلاطون، و ارسطو قرار داشتند و صحنه را برای آن‌ها آماده کردند. این هم یك تصادف نیست که کار اصلی افلاطون، یعنی جمهوری، اساساً فلسفهٔ تربیتی جامعهٔ خوب و زندگی خوب است.

به‌عبارت دیگر، پژوهش فلسفی، کاری نیست که در یك فضای تهی فرهنگی یا شخصی انجام شود، یا بتواند انجام شود. پژوهش فلسفی نمی‌تواند در برابر تجربهٔ رایج انسانی بی‌تفاوت بماند، زیرا این کار یعنی تهی ساختن فلسفه از محتوایش. نگرگاه‌های اصلی فلسفی، طبق نظر پروفسور *براملد*[1] (۳)، «تفسیرهایی «نقادانه» از تجربهٔ فرهنگی، و لذا از مسائل رایج انسانیِ مربوط به آن تجربه»، یا «کوشش جداگانهٔ هر فرهنگ برای دادن بیش‌ترین معنا به خود» هستند. به‌همین‌دلیل است که فقط شمار اندکی از نگرگاه‌های اصلی‌فلسفی، به فرهنگ خاصی تعلق دارند، زیرا دست‌کم، مطلوب این است که هر کدام از این نگرگاه‌ها به مسائل و معیارهای میان فرهنگی و همچنین داوری‌های درون‌فرهنگی بپردازد. اما اگر تعلیم و تربیت (در گستره‌ای فراتر از چارچوب مدارس)، «فعالیتی برتر تلقی شود که هر گروه سازمان‌یافته‌ای می‌کوشد تا از طریق آن، راه زندگی خودش را تداوم و بهبود ببخشد» (۴)، از یك سو، برخی از مهم‌ترین داده‌ها را برای پژوهش فلسفی فراهم می‌آورد، و از سوی دیگر، پژوهش فلسفی، به صورت پیش‌شرطی برای تربیت و برنامه‌ریزی تربیتی نقادانه و جهت‌دارانه (در مقابل تربیت و برنامه‌ریزی تربیتی تصادفی و نااندیشمندانه) در می‌آید. فیلسوفی که نه مایل است به مربی گوش فرا دهد و نه از وی چیزی بیاموزد، یك متخصص زبان، آن هم در حوزه‌ای محدود، است، نه یك فیلسوف. مربی‌ای هم که فاقد معلومات فلسفی دربارهٔ هدف‌ها و پیش‌فرض‌های تربیتی خود است، یك متخصص تربیتی است که کورکورانه عمل می‌کند. وظیفهٔ فیلسوف تعلیم و تربیت این است که از سویی، با به کارگیری منابع فلسفی در مسائل تربیتی، و از سوی دیگر، با استفاده از نتایج اعمال و اکتشافات تربیتی در پژوهش‌های فلسفی، فلسفهٔ تعلیم و تربیت را زنده نگاه دارد. به‌همین‌دلیل، وی باید هم

---

1. Brameld

به لحاظ نظری و هم به لحاظ عملی، در هر دو قلمرو فوق‌الذکر، به خوبی آموزش ببیند.

هر نظام تربیتی، یا هر گروه از اعمال تربیتی، متضمن اهداف یا مقاصدی است که تصور می شود به قدر کافی مهم یا ارزشمند هستند که از راه فرایندهای تربیتی، در افراد یا جامعه، تداوم یابند، تقویت گردند، یا به وجود آیند. بدون این اهداف یا مقاصد، هیچ تربیتی حاصل نمی‌شود. قطع‌نظر از «تحصیلات مدرسه‌ای»، پدری که در عهد باستان، فرزند خود را ماهیگیری یا شکار می‌آموخت، هدفی را دنبال می کرد که برای فرزندش، برای خودش، و برای جامعه‌اش، دارای اهمیتی حیاتی می‌دانست. این مطلب روشن است، اما آنچه چندان روشن نیست این است که تعلیم و تربیت، در مفهوم بنیادی‌اش، ذاتاً هدفمند باشد. تعلیم و تربیت، قطعاً متضمن یك نظریهٔ ارزشی است. این نظریه، هم شامل یك *نظریه عمومی ارزشی*[1] یا *معیارشناسی ارزش‌ها*[2] است، و هم شامل یك فلسفهٔ اخلاقی یا اجتماعی (برداشت‌هایی دربارهٔ زندگی یا جامعهٔ ارزشمند). انسان امروز، نیازمند به مواجهه با این پرسش‌هاست: آیا تعلیم و تربیت، برای خودتحقق‌یابی در اجتماع است، یا کارایی در تولید صنعتی؟ آیا سازگاری اجتماعی، مهم‌تر از نوآوری فردی است؟ آیا تعلیم و تربیت، برای سازگاری اجتماعی است، یا خلاقیت فردی؟

نظریهٔ ارزشی موجود در یك نظام تربیتی یا در مجموعه‌ای از اعمال تربیتی، یا آشکار است، یا ناآشکار؛ یا از راه اندیشیدن دربارهٔ معیارهای ارزشی و آگاهی از مسائل مربوط به معیارهای ارزشی، منقّدانه پذیرفته شده، یا از طریق سنت، قدرت، جبر، و قضاوت عجولانهٔ ناشی از یك بحران، نامنقّدانه مقبول افتاده است. پس از ارائهٔ طرح‌های *پسااسپوتنیك*[3]، باید به این سؤالات پاسخ گفت: آیا برنامهٔ فشرده‌ای در علوم فیزیکی، با عدم تأکید بر علوم اجتماعی و انسانی، مؤثرترین راه برخورد با مسائل «عصر فضا»ست؟ کدام دانشمندان و کدام جامعه، این برنامه را تهیه خواهند کرد؟ آیا می‌خواهیم به هر قیمتی که شده، تربیت را برای امنیت، به اجرا درآوریم؟

هر نظام تربیتی یا هر گروه از اعمال تربیتی، علاوه بر یك نظریهٔ ارزشی، متضمن یك معرفت‌شناسی، یعنی یك رشته فرضیه‌ها، فرض‌ها، یا پیش‌فرض‌هایی است که پس از آشکار شدن، می توانند یك نظریهٔ معرفت را به وجود آورند. این نظریه، شامل فرض‌هایی در باب امکان حصول معرفت و محدودیت‌های آن، مفهوم حقیقت، و معیار یا معیارهایی است که تعیین می کنند

---

1. a genaral theory of value
2. criteriology of values
3. Post-Sputnik

چه وقت، حقیقت به دست می آید، و برای به دست آوردن آن چه باید کرد. جامعه‌ای که داوری نهایی دربارهٔ حقیقت و خطا را به سازمان یا سند خاصی واگذار می کند، در مقایسه با جامعه‌ای که سنجش خردمندانهٔ شواهد را تعیین کنندهٔ حقیقت یا راه وصول به حقیقت می داند، شکل و فنون تربیتی کاملاً متفاوتی دارد.

به علاوه، هر نظام تربیتی یا هر گروه از اعمال تربیتی، دست کم، متضمن پیش فرض‌هایی متافیزیکی، یعنی، برداشت‌هایی در بارهٔ ماهیت انسان و جایگاه وی در جهان (بر حسب برداشت‌هایی که در بارهٔ ماهیت جهان وجود دارد) است. موافقان و مخالفان جدایی سفیدپوست‌ها از سیاهپوست‌ها، برداشت‌هایی کاملاً متفاوت در بارهٔ ماهیت واقعی انسان دارند. گاهی اوقات، لازم است که ماهیت واقعی انسان مشخص گردد. این فرض‌ها به اعمال تربیتی و برداشت‌هایی کاملاً متفاوت در بارهٔ ماهیت تعلیم و تربیت می انجامند: همهٔ انسان‌ها خودخواه‌اند؛ همهٔ انسان‌ها ایثارگرند؛ همهٔ انسان‌ها گرفتار جبر اقتصادی‌اند؛ همهٔ انسان‌ها سازواره‌هایی *صرفاً فیزیولوژیك*[1]، و محصور در *الگوهای محرك-پاسخ*[2] و *شرطی‌سازی*[3] اند؛ همهٔ انسان‌ها فرزندان خداوندند. علوم اجتماعی می توانند به تدقیق این فرض‌ها کمك کنند، اما کمك آن‌ها محدود است. دست کم در برخی موارد، مکاتب خاصی در علوم اجتماعی، به بررسی این فرض‌ها و دلایل آن‌ها می‌پردازند. به علاوه، در فرایند تعلیم و تربیت، ممکن است این فرض‌ها و فرض‌های دیگر، کم و بیش آشکار باشند، کم و بیش کامل باشند، یا کم و بیش منقّدانه پذیرفته شده باشند. کسانی که فرایندهای تربیتی را هدایت می کنند، نیز ممکن است معیار یا معیارهای روشنی در بارهٔ آنچه واقعیت را می سازد، داشته باشند، یا نداشته باشند. اجتناب ناپذیر بودن فرض‌های متافیزیکی، از این راه معلوم می‌شود که حتی آن گروه از اندیشمندان معاصر که منکر امکان‌پذیری متافیزیك‌اند، وقتی ادعا می کنند که جهان، در برابر عقل بشر تسلیم است، اظهاراتی متافیزیکی به میان می آورند.

از دو دیدگاه، می توان به کارکرد فلسفهٔ تعلیم و تربیت نگریست. این دو دیدگاه، مانعة‌الجمع نیستند. فیلسوف تعلیم و تربیت، از یك سو، به نقد فرض‌های فلسفی نظام‌ها و اعمال تربیتی می‌پردازد. کار وی در این سطح، عمدتاً تحلیلی است. بدین‌معنا که وی فرض‌های نهفته

---

1. only phisiological organisms
2. stimulus-response patterns
3. conditioning

در هر نظام تربیتی را تصریح می کند، و در پرتو دانش رو به رشد در علوم انسانی، اجتماعی، فلسفی، و فیزیکی، این فرض‌ها را از حیث سازگاری، هماهنگی، و شایستگی‌شان، مورد بررسی قرار می‌دهد. وی به رشد بینش نقادانه، و پاکسازی بحث‌ها از تیرگی، بی‌معنایی، و ناهماهنگی علاقه‌مند است. او مربی‌ای است خودآگاه و خودنقاد؛ مثلاً، ما در بارهٔ «*تربیت برای دموکراسی*»[1] سخنان بسیاری شنیده‌ایم. اما تربیت برای کدام دموکراسی؟ موسولینی، استالین، و دیویی معتقد بودند که باید برای دموکراسی «حقیقی» تربیت کرد، اما هر کدام برداشتی کاملاً متفاوت در بارهٔ دموکراسی، و لذا در بارهٔ تربیت داشتند. بدون روشن‌سازی واژه‌ها، گفت و گو دربارهٔ تربیت برای دموکراسی، جز آشفتگی شدید در زیر پوشش احساسات پرشور، چیز دیگری نیست.

از سوی دیگر، فیلسوف تعلیم و تربیت، ممکن است عمدتاً به ایجاد یك فلسفهٔ تربیتی، یعنی، به دیدگاه مثبتی در بارهٔ این که تعلیم و تربیت چه باید باشد، علاقه‌مندی نشان دهد. وی این کار را با گردآوری اطلاعاتی در بارهٔ انسان، جامعه، و جهان انجام می‌دهد. متفکران تربیتی، از قبیل افلاطون و دیویی، به این کار پرداخته‌اند. یکی از پرسش‌هایی که به طور همزمان در کمیسیون ملل متحد و در محافل محدودتر فلسفی و تربیتی مطرح شده، این است که آیا حقوقی به نام حقوق اساسی بشر، که برای همهٔ انسان‌ها به کاربردنی باشد، وجود دارد یا خیر، و اگر وجود دارد، در تعلیم و تربیت، چه معنایی دارد؟ آیا حق تعلیم و تربیت، در زمرهٔ این حقوق است؟ اگر هست، کدام نوع تعلیم و تربیت؟ ما کارکرد اول فلسفهٔ تعلیم و تربیت را *کارکرد تحلیلی*[2]، و کارکرد دوم را *کارکرد نظری*[3] می‌نامیم. بدون شك، این دو کارکرد، با یکدیگر ارتباط عمیقی دارند. بدون ایجاد هنجارهای نقادی، به سختی می‌توان کارکرد تحلیلی را انجام داد، چنان که بدون مربوط سازی نقادانهٔ کارکرد تحلیلی به نظام‌ها و اعمال تربیتی موجود، نمی‌توان این کارکرد را عملی کرد. اما اگر محقق، فاقد اطلاعات فلسفی، یا فاقد زمینهٔ کافی در اعمال و علوم تربیتی باشد، این دو کارکرد تحلیلی و نظری، ناقص خواهند ماند. اگر گفت‌وگوی دایمی بین مربیان و فیلسوفان از طریق فیلسوف تربیتی یا مربی فلسفی، فقط به خاطر اجتناب از گام نهادن در راه‌های نسنجیده و تیز نگاه داشتن ابزارهای نقادی باشد، باز هم دارای اهمیتی حیاتی است.

1. education for democracy
2. analytic function
3. theoretical function

اما اگر این کوشش مشترك، دارای اهمیت حیاتی است، پس چرا گفته شد که بین دو حوزهٔ فلسفه و تعلیم و تربیت، ظاهراً فاصله وجود دارد؟ آیا این فاصله، مستعد استمرار است یا قابل امحا؟ بسیاری از فیلسوفان، در قبال مسائل تربیتی، بی‌تفاوت‌اند. بخشی از این بی‌تفاوتی، ناشی از علاقهٔ شدید محافل فلسفی ربع دوم قرن بیستم به مسائل فلسفهٔ علم و تحلیل زبان بوده است، نه ضدیت اساسی با پرسش‌های تربیتی.

دومین عامل این بی‌تفاوتی، نفوذ یك دیدگاه مهم فلسفی در محافل تربیتی بوده، که موجب گردیده است نظریه، مورد تحقیر و عمل، مورد تعظیم قرار گیرد(۵). این امر، به تجربه‌گرایی ساده‌لوحانه‌ای انجامیده، که موجب شده است بنیادهای نظری این تجربه‌گرایی، و همچنین بدیهی و مدلل نبودن آن، به دست فراموشی سپرده شود. عامل دیگر بی‌تفاوتی محافل تربیتی، رشد سریع علوم تربیتی، و در نتیجه، دل به این علوم سپردن، و آن‌ها را از کل فرایند تعلیم و تربیت و اهداف و مقاصد آن جدا ساختن، بوده است. این رشد علوم تربیتی، هر چند موقتاً با روی گرداندن از پرسش‌های نظری همراه بوده، موجب بازاندیشی در بارهٔ بنیادهای تعلیم و تربیت، گردیده و خواهد گردید. افزایش فوق‌العادهٔ اطلاعات در علوم تربیتی و اجتماعی، موجب این بازاندیشی، و این بازاندیشی، موجب جذب این اطلاعات در نظریهٔ تربیتی خواهد شد.

یك عامل بازدارندهٔ دیگر برای ارتباط مؤثر در گذشته و حتی در حال حاضر، این فرض (نسبتاً موجه) برخی از مربیان و برخی از فیلسوفان (هر چند شمار اندکی از آنان) بوده است که فیلسوف از موضعی برتر، تعیین خواهد کرد که تعلیم و تربیت چه باید باشد. باید اذعان کرد که برخی از فیلسوفان، کوشیده‌اند فلسفه‌های تربیتی را با توجه اندکی به مقتضیات عمل تربیتی، استنتاج کنند. اما در حوزهٔ فلسفه، هیچ چیزی مضرتر از غرور عقلانی نیست. وظیفهٔ فیلسوف، این نیست که به مربی یا به هر کس دیگری بگوید که وی چه باید بکند. اما استنتاج مدلولات تربیتی از دیدگاه‌های مهم فلسفی، جایگاه موجهی دارد. این کار، مخصوصاً وقتی مستحسن است که دیدگاه‌های مهم فلسفی، بخشی از یك زمینهٔ فرهنگی را تشکیل بدهند که تعلیم و تربیت نیز در آن و برای آن صورت می‌گیرد. اما حتی وقتی که فیلسوف، بدین کار مبادرت می‌ورزد نیز چیزی را دیکته نمی‌کند. کار وی، عبارت است از گشودن چشم‌اندازهای جدید، و نمایاندن جنبه‌هایی از تجربه که در گذشته، ناچیز یا نادیده گرفته شده‌اند. این، دقیقاً همان کاری است که فیلسوفانی همچون دیویی، در ارتباط با تعلیم و تربیت انجام داده‌اند. اما فیلسوفی که تحت این شرایط، نمی‌تواند با مربی حرفه‌ای کار کند، یا مسائل عملی تعلیم و تربیت را درك نماید، مناسبت و

اثربخشی کارش را تضعیف خواهد کرد.

اما اساسی تر از همه، این است که فیلسوف می تواند به عنوان یك شخص مبتکر عمل کند. بدین معنا که وی می تواند از راه همکاری با مربی، *روش شناسی*[1] و راه‌های مختلف تحقیق فلسفی را در بارهٔ مسائل مشترك فلسفی - تربیتی به کار بندد. از طرف دیگر، مربی نیز چنان که قبلاً گفته شد، همواره ناگزیر است که با مسائل و مشکلات فلسفی مواجه گردد. وی برای انجام هر چه مؤثر تر وظیفهٔ تربیتی اش، نیازمند تخصص فلسفی برای تشخیص مسائل فلسفی است. یاری رساندن به انسان‌ها برای آگاهی هر چه بیشتر از عوامل مؤثر در ارزیابی مسیر تجارب آنان، با توجه به کامل ترین و ارزشمندترین نوع زندگی، وظیفهٔ مشترکی است که فیلسوف، ممکن است مستقیماً به انجام آن کمك کند.

اساساً نظر ما این نیست که فیلسوف حرفه‌ای باید در هر مسألهٔ تربیتی وارد شود. نظر ما سه بعد دارد:

۱ـ خطوط ارتباطی باید برای غنی سازی متقابل هر دو حوزه، باز نگاه داشته شوند؛

۲ـ متخصصان رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، این فرصت را داشته باشند که متناسب با صلاحیتشان در تعلیم و تربیت، صلاحیت خود را در فلسفه، بالا ببرند، یا بالعکس؛ و

۳ـ همهٔ کسانی که مایل‌اند [در فلسفهٔ تعلیم و تربیت. م] به تدریس بپردازند، باید از طریق کار کردن در فلسفهٔ تعلیم و تربیت (که به وسیلهٔ افراد با صلاحیت در هر دو حوزه ارائه می‌شود)، با هدف‌ها، پیش فرض‌ها، و راه‌حل‌هایی که در نظریهٔ تربیتی مطرح می گردد، آشنا شوند.

در این عصر تغییر ارزش‌ها و ظهور بحران‌های فرهنگی ملی و بین‌المللی، فیلسوف تعلیم و تربیت، مسئولیت ویژه و جایگاه حساسی دارد. مسئولیت وی، عبارت است از تفکیك و توسعهٔ هدف‌ها و پیش‌فرض‌های فرایند تعلیم و تربیت. ناتوانی در زنده نگاه داشتن فلسفهٔ تعلیم و تربیت و تبدیل آن به فرایند تعلیم و تربیت، یعنی، فروپاشی و اضمحلال فرهنگ. از این رو، فیلسوف تعلیم و تربیت، نه تنها محتاج همه نوع تشویق است، بلکه نیازمند مشارکت فعالانهٔ همهٔ رشته‌های علمی و فلسفی‌ای است که بر کارش تأثیر دارند.

---

1. methodology

پی‌نوشت‌ها

1. I.L. Kandel, *"Philosophy of Education"*, Harvard Educational Review, 26 (1956), PP. 134-136.
2. Max Black, *"A Note on philosophy of Education"* , Harvard Educational Review, 26 (1956), P.155.
3. Theodore Brameld, *"philosophy, Education, and the Human Sciences"*, Harvard Educational Review. 26 (1956), P. 137.
4. Ibid

۵. نگاه کنید به:

Theodore Brameld, *Cultural Foundations of Education*, New York: Harper & Brothers publishers, 1957, Chapter XIII, " The Study of Culture in Teacher Education." With Particular reference to PP. 269-273.

فصل چهاردهم

به سوی فلسفهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت[1]

ویلیام ك. فرانکنا

من نیز همچون بسیاری از کسان دیگر، دربارهٔ آنچه به عنوان فلسفهٔ تعلیم و تربیت به معلمان آینده آموزش داده می‌شود، احساس نگرانی می کنم. راه حل این مسأله، نوشتن مقالاتی همچون مقالهٔ حاضر در باب اهداف و محتوای فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیست، بل این است که کسانی به تدریس فلسفهٔ تعلیم و تربیت بپردازند که در زمینهٔ فلسفه، بهتر آموزش دیده‌اند. با این حال، نوشتن این گونه مقالات می تواند زمینه را برای این راه‌حل هموار سازد. این مقاله را به همین امید نگاشته‌ام(۱).

ابتدا باید دربارهٔ فلسفه، نکاتی را مطرح کرد. با مراجعهٔ به تاریخ فلسفه، معلوم می‌شود که فلسفه، سه کارکرد مختلف داشته است. اول این که در جست‌وجوی مفهومی از جهان به صورت یك کل، و جایگاه انسان در آن بوده است. فلسفه، در این حال، جنبهٔ ترکیبی داشته، کوشیده است تا با به خدمت گرفتن نتایج علوم روز، و افزودن ماحصل تجارب زیبایی‌شناختی، اخلاقی، و دینی نوع بشر، زندگی را به گونه‌ای پیوسته و چون یك کل بنگرد. به علاوه، این فلسفه، فلسفه‌ای نظری بوده، فرضیه‌هایی کم و بیش پرسش‌پذیر برای کامل کردن این تصویر یا برای دست یافتن به

1. Frankena. William. (1956).*Toward a Philosophy of Philosophy of Education*. In Christopher. J.K. Lucas, What is Philosophy of Education? U.S.A: Macmillan. PP. 286-291.

معنایی جامع، تدوین نموده است.

اما فیلسوفان، گذشته از جست‌وجوی این گونه *فرضیه‌های جهانی*[۱] (به تعبیر اس. سی. پپر)، کوشیده‌اند تا عقل را برای هدایت اعمال بشر به خدمت گیرند. به دیگر سخن، کوشیده‌اند تا علاوه بر عرضهٔ تصویری از جهان، با کشف و تنظیم هدف‌ها، هنجارها، یا معیارهایی که چون تکه‌های ابر در روز یا ستون‌های آتش در شب هستند، اعمال فردی یا اجتماعی انسان را هدایت کنند.

فیلسوفان، علاوه بر پرداختن به واقعیت و آرمان، به کندوکاوی کم‌تر مهیج، و در عین حال ضروری، به نام تحلیل یا نقادی نیز روی آورده‌اند. این کار، شامل ارزیابی منقدانهٔ فرض‌ها و روش‌های مورد استفادهٔ فیلسوفان، عالمان، و مردمان عادی، و همچنین تعریف دقیق واژه‌هایی همچون «واقعی»، «حقیقی»، «خوب»، «درست»، «علت»، «ماده»، «جوهر»، و «زمان» بوده است. قطع نظر از هدف نهایی فیلسوف از تحلیل یا نقادی، نزدیک‌ترین هدف وی عبارت است از دستیابی به *شفافیت مفهومی*[۲] یا *فهم روش شناختی*[۳].

بدین ترتیب، می‌توان سه فعالیت فلسفی را تشخیص داد: فلسفهٔ نظری، فلسفهٔ هنجاری، و فلسفهٔ تحلیلی. همچنین می‌توان گفت این سه فعالیت فلسفی، سه شاخه یا سه «بخش» فلسفهٔ تمام عیار هستند که هر «فیلسوف تمام عیار» ـ مثل افلاطون، ارسطو، و اسپینوزا ـ باید آنها را انجام دهد. از طرف دیگر، می‌توان این سه فعالیت را به صورت سه «نوع» فلسفه‌ورزی تلقی کرد که فیلسوفان باید یکی از آن‌ها را برگزینند. امروزه، این دیدگاه را غالباً می‌پذیرند. به همین دلیل است که دیویی و طرفدارانش تأکید می‌کنند که فلسفه باید از تأملات نظری اجتناب ورزد و به‌صورت پژوهشی هنجاری، یعنی، «جست‌وجوی هدف‌ها و ارزش‌هایی که به فعالیت‌های جمعی انسان‌ها جهت می‌دهد»، درآید. اما فیلسوفانی که پیرو راسل و ویتگنشتاین هستند، معتقدند که فلسفه، نه باید نظری باشد و نه هنجاری، بلکه باید خودش را کاملاً وقف منطق و تحلیل کند. متعصب‌ترین اینان، پوزیتیویست‌های منطقی‌اند، اما دیگر فیلسوفان تحلیلی، موضعی معتدل‌تر اتخاذ می‌کنند. در هر حال، فلسفهٔ تحلیلی را مثل غالب نویسندگان مخالف، نباید با پوزیتیویسم یکسان پنداشت.

---

1. world-hypotheses
2. conceptual clarity
3. methodological understanding

نکته‌ای که در این‌جا می‌خواهم بر آن تأکید کنم این است که بر مبنای نظریهٔ «سه بخشی» دربارهٔ ماهیت فلسفه (به عنوان یک کل)، فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز بخش *نظری*[1]، *هنجاری*[2]، و *تحلیلی*[3] خواهد داشت؛ در حالی که، براساس نظریهٔ «سه نوعی»، فیلسوفان تعلیم و تربیت باید با توجه به موضوع کارشان، از میان نظری بودن، هنجاری‌بودن، و تحلیلی بودن، یکی را برگزینند. اما خود من به نظریهٔ سه بخشی، در ارتباط با فلسفه، عموماً، و فلسفهٔ تعلیم و تربیت، خصوصاً معتقدم. در این‌جا نمی‌توانم بر این مدعا برهانی بیاورم، جز این که خودم را با این سخن قانع کنم که باید یکی از دو وضعیت را بپذیرفت:

الف ـ وضعیتی که در آن، یک فیلسوف تعلیم و تربیت به هر سه نوع پژوهش می‌پردازد؛

ب ـ وضعیتی که در آن، برخی از فیلسوفان تعلیم و تربیت، به یک نوع پژوهش، برخی به نوع دیگر، و برخی به نوع سوم می‌پردازند. در هریک از این سه مورد، سه نوع فلسفه‌ورزی در رابطه با تعلیم و تربیت انجام خواهد شد، و این خواستهٔ اصلی من است.

برای پی بردن به چگونگی ارتباط فلسفه و تعلیم و تربیت، باید تأملی هم در باب تعلیم و تربیت داشته باشیم. ابتدا باید بین تعلیم و تربیت به عنوان یک *فرایند*[4]، و تعلیم و تربیت به عنوان یک *رشتهٔ علمی*[5] تفکیک قایل شد. تعلیم و تربیت در معنای اول، فرایندی است که به واسطهٔ آن، جامعه، به طور کلی و یا به وسیلهٔ «مدارس»، اعضایش را آن طور که مطلوب است (نه صرفاً آن‌طور که مطلوب می‌داند) می‌پرورد. تعلیم و تربیت در معنای دوم، رشته‌ای است که این فرایند را به طرق گوناگون مورد مطالعه قرار می دهد، و یافته‌هایش به صورت دروس تخصصی در دانشکده‌های علوم تربیتی، ارائه و گذرانده می‌شوند.

پس مقصود از فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز یا فلسفهٔ فرایند تعلیم و تربیت است، یا فلسفهٔ رشتهٔ تعلیم و تربیت. برای فهم بهتر این مطلب، باید مفهوم رشتهٔ تعلیم و تربیت را بیشتر کاوید. این رشته، از سه بخش تشکیل می‌شود. بخش اول، *«علم» واقعی تعلیم و تربیت*[6] است. این علم، با گردآوری واقعیت‌هایی ـ عام یا خاص ـ دربارهٔ فرایند تعلیم و تربیت سر و کار دارد و به توصیف یا آزمایش روش‌های آموزشی، مشاهدهٔ نتایج، و مانند آن می‌پردازد. علم تعلیم و تربیت، از این حیث، در دانش علمی ذی‌سهم است. اما در عین حال، هر واقعیتِ دیگری را که به تربیت انسان‌ها

---

1. speculative
2. normative
3. analytical
4. process
5. academic discipline
6. factual "science" of education

مربوط باشد، از تاریخ، روان‌شناسی، و رشته‌های دیگر اخذ می کند.

بخش دوم رشتهٔ تعلیم و تربیت، بخش هنجاری [علم هنجاری تعلیم و تربیت.م] است. این بخش، غایت‌ها، هدف‌ها، یا هنجارهایی را برای فرایند تعلیم و تربیت، پیشنهاد و از وسایل خاصی برای تحقق این اهداف، جانبداری می کند. نیز این بخش می کوشد تا با مراجعه به واقعیت‌های مکشوفه یا گردآمده توسط علم تعلیم و تربیت، و اصول اخلاقی وام گرفته شده از علم‌الاخلاق، حتی‌الامکان توصیه‌هایش را در باب اهداف و وسایل تعلیم و تربیت، توجیه نماید.

سرانجام، بخش سوم رشتهٔ تعلیم و تربیت، بخش تحلیلی [علم تحلیلی تعلیم و تربیت.م] است. این بخش، تا حدی با تحلیل مفاهیم عام واقعی تعلیم و تربیت، مثل «هوش»، یا «رشد»، و با ارزیابی فرض‌ها و روش‌های این علم سر و کار دارد. اما علاوه بر آن، به تحلیل مفاهیم بخش هنجاری تعلیم و تربیت، مثل «خوب» یا «عدالت»، و موشکافی در باب روش‌های توجیه توصیه‌های بخش هنجاری نیز می‌پردازد.

اکنون، رابطهٔ فلسفه با هر کدام از بخش‌های رشتهٔ تعلیم و تربیت آشکار است. بخش واقعی [رشتهٔ] تعلیم و تربیت را در نظر بگیرید. این بخش، در بیش‌تر مواقع، ذاتاً جنبهٔ علمی دارد نه فلسفی، و وابسته به علوم اجتماعی است. اما بخش واقعی، واقعیت‌ها یا فرضیه‌هایی را هم از فلسفهٔ نظری (که در این جا الاهیات را هم شامل می‌شود) وام می گیرد. برای مثال، این بخش، ممکن است نظریهٔ طبیعت گرایانه ـ انسان گرایانه ـ دربارهٔ زندگی و جهان را از فلسفه وام بگیرد؛ یا همچون نظریه‌های سنتی تعلیم و تربیت، به یك واقعیت برتر، یك نظریهٔ معرفتی نظارت کننده، و یك سرنوشت فناناپذیر (که به وسیلهٔ دیویی مطرح شده است) ملتزم شود. وقتی که علم واقعی تعلیم و تربیت، به چنین عقایدی متکی باشد یا آن‌ها را به کار ببرد، دیگر واقعاً «علمی» نیست، بلکه فلسفی و جزء فلسفهٔ نظری است؛ خواه به این موضوع آگاه باشد یا نباشد (منظور من از این سخن، پایین آوردن ارزش این فلسفهٔ تربیتی نیست).

بین تعلیم و تربیت و فلسفهٔ نظری، رابطهٔ دیگری هم قابل تصور است. می‌توان از مطالعه‌ای در باب فرایند تعلیم و تربیت، فرضیه‌هایی را در باب ماهیت جهان استنتاج کرد؛ مثل این نظر ایدآلیستی که تاریخ جهان، همانا خودپروری روح است. اما هدف از این پژوهش، کسب بینشی دربارهٔ ماهیت جهان است نه تعلیم و تربیت، و لذا این گونه پژوهش را نمی‌توان فلسفهٔ تعلیم و تربیت نامید.

به نظر من، بخش هنجاری [رشتهٔ] تعلیم و تربیت، قلب فلسفهٔ تعلیم و تربیت است. شاید

بتوان کل این بخش را فلسفه نامید، زیرا دربرگیرندهٔ قضاوت‌هایی در باب آن‌چه باید و آن‌چه نباید در فرایند تعلیم و تربیت انجام شود، همراه با دلایلی برای این قضاوت‌هاست. در واقع، این بخش، چیزی نیست جز شاخه‌ای از فلسفهٔ هنجاری به عنوان یك کل. برخی اکراه دارند که توصیه‌های مربوط به وسایل لازم‌الاستفاده توسط مدارس را در فلسفه بگنجانند، و ترجیح می‌دهند که علم تعلیم و تربیت را همچون علوم سیاسی، مشتمل بر بخش واقعی و بخشی که توصیه‌هایی را در باب وسایل ارائه می‌کند، بدانند. اما در هر حال، نظریه‌های مربوط به اهداف تعلیم و تربیت را می‌توان فلسفهٔ هنجاری نامید.

شایان ذکر است که توصیه‌های فیلسوف تعلیم و تربیت (در باب وسایل یا اهداف)، به طور طبیعی، تا حدی بر مقدمات هنجاری برگرفته از علم‌الاخلاق (و لذا از فلسفه)، و تا حدی بر مقدمات واقعی برگرفته از عرف عمومی، علم، یا فلسفه ابتنا دارد. برای، توصیهٔ وی در باب کاربرد این در مدارس، تا حدی به نظراتش در باب اهداف تعلیم و تربیت (که این هم وابسته به فلسفهٔ اخلاقی و اجتماعی اوست)، و تا حدی به نظراتش در باب اعتبار عقاید و اهمیت معلومات دینی، متکی است.

بخش تحلیلی [رشتهٔ] تعلیم و تربیت، یکسره به فلسفهٔ تحلیلی تعلق دارد. تا آن جا که بخش تحلیلی به مطالعهٔ روش‌های علم تعلیم و تربیت [بخش واقعی تعلیم و تربیت. م] می‌پردازد، بخشی از فلسفهٔ علم است و لذا دلیلی ندارد که آن را فلسفهٔ تعلیم و تربیت بنامیم، مگر آن که علم تعلیم و تربیت، ویژگی‌هایی مخصوص خودش داشته باشد. تحلیل مفاهیم و روش‌های بخش هنجاری تعلیم و تربیت نیز تا حدی قابل ملاحظه، بخشی از نظریهٔ اخلاق است و نمی‌توان آن را فلسفهٔ تعلیم و تربیت نامید. با این حال، مفاهیمی هم وجود دارد که مخصوص بخش‌های علمی یا هنجاری تعلیم و تربیت است، و تحلیل آن‌ها دقیقاً بر عهدهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت می‌باشد، مانند رشد، یادگیری، عدم وابستگی، و آزادی عقلانی.

این بازنگری در باب فلسفه و تعلیم و تربیت، ما را قادر به تفکیك سه نوع فلسفهٔ تعلیم و تربیت می‌کند:

۱ـ *فلسفهٔ تعلیم و تربیت نظری*[1]، که در جست‌وجوی فرضیه‌هایی دربارهٔ انسان و جهان است که با فرایند تعلیم و تربیت ارتباط دارند؛

1. speculative philosophy of education

۲ـ *فلسفهٔ تعلیم و تربیت هنجاری*[1]، که اهداف لازم‌التحقق و اصول لازم‌الاتباع در فرایند تعلیم و تربیت آدمیان را مشخص، و توصیه‌هایی را در باب وسایل دستیابی به این اهداف عرضه می کند؛ و

۳ـ *فلسفهٔ تعلیم و تربیت تحلیلی*[2]، که در پی ایضاح مفاهیم بسیار مهم است. از این سه، فلسفه‌های تربیتی نظری و هنجاری به فلسفهٔ «فرایند» تعلیم و تربیت، و فلسفهٔ تربیتی تحلیلی به فلسفهٔ «رشتهٔ» تعلیم و تربیت تعلق دارند.

در ارتباط با نظریهٔ سه بخشی فلسفه، این نکته قابل ذکر است که هر فیلسوف تعلیم و تربیت، باید به هر سه بخش بپردازد. اما از حیث نظریهٔ سه نوعی، هر فیلسوف تعلیم و تربیت، و یا همهٔ فیلسوفان تعلیم و تربیت باید به یک نوع فلسفه‌ورزی روی بیاورند. چنان که قبلاً هم گفته شد، من امیدوارم که همهٔ فیلسوفان تعلیم و تربیت، به هر سه نوع فلسفه‌ورزی بپردازند، یا هر گروه به یک نوع فلسفه‌ورزی.

در هر حال، قدر مسلم این است که فیلسوف تعلیم و تربیت، نه نیاز دارد و نه باید در انزوا کار کند. درست همان‌طور که عالم تعلیم و تربیت، چیزهایی را از علوم وام می گیرد و کمک‌هایی به آن‌ها می کند، فیلسوف تعلیم و تربیت نیز چیزهایی را از فلسفه‌های نظری، هنجاری، و تحلیلی وام می گیرد و کمک‌هایی به آن‌ها می کند.

پی‌نوشت

۱. در نوشتن این مقاله، من تا حدی وامدار و تا حدی در مقابل این افراد هستم:

H.S.Broudy, "*How Philosophical can Philosophy of Education Be*?", Journal of Philosophy LII (Oct. 27, 1955), 612 - 622.

K. Price, "*Is a Philosophy of Education Necessary*?." Journal of Philosophy LII (Oct. 27, 1955), 622-633.

C.L. Stevenson, "*The Scientist's Role and the Aims of Education*." Harvard Review XXIV (Fall, 1954), 231-238.

H.D.Aiken. "*Moral Philosophy and Education*", Harvard Educational . Review XXV (Winter, 1955), 39-59.

---

1. normative philosophy of education (یا فلسفهٔ تعلیم و تربیت دستوری)
2. analytical philosophy of education

فصل پانزدهم

فلسفهٔ تعلیم و تربیت[1]

اُ. ریباول

فلسفهٔ تعلیم و تربیت، یکی از شاخه‌های فلسفه است. این رشته، به معنای دقیق کلمه، علم نیست، بلکه به وجود آورندهٔ یك رشتهٔ اساسی است که معنای حقیقی همهٔ علوم تربیتی را روشن می کند. از این نظر، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، رشتهٔ خاصی است که با دیگر شاخه‌های فلسفه از قبیل فلسفهٔ علم، فلسفهٔ حقوق، فلسفه هنر، و مانند آن در ارتباط می باشد و دارای هدفی متفاوت و کاملاً مشخص، یعنی، تعلیم و تربیت است. نیز، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، رشته خاصی است که با کلیه رشته‌های مرتبط با آموزش و پرورش، سر و کار دارد و، در عین حال، با هدف‌ها و روش‌هایی متفاوت به تعلیم و تربیت می‌نگرد. کدام هدف‌ها؟ کدام روش‌ها؟

تربیت: یک مسألهٔ فلسفی

تربیت، خود به خود به وجود آورندهٔ یك مسألهٔ فلسفی است. از زمان افلاطون، بزرگ‌ترین فلاسفه، به طرح و توصیف این مسأله در همهٔ ابعاد آن پرداخته‌اند. در حقیقت، محتوای تربیت، بسیار پیچیده است و به حسب فرهنگ‌های مختلف، فرق می کند. پس، علت

---

1. Reboul, O.(1985). *The Philosophy of Education*. In G. Mialaret, Introduction to the educational sciences, Paris: UNESCO. PP. 28-34

وحدت *مفهومی*[1] و *ماهیت*[2] آن چیست؟ آیا به خاطر وحدت اساسی آن با مفهوم انسان است؟ در میان همهٔ حیوانات، انسان، تنها حیوانی است که باید و می تواند تربیت شود. او باید تربیت شود، زیرا بدون تربیت، چیزی از انسانیت نخواهد داشت. او می تواند تربیت شود، زیرا آنچه موجب تمایز وی از حیوانات می گردد -فناوری، زبان، آداب- به وسیلهٔ انسان کسب شده است. و همین نسبت با انسانیت است که باعث می شود تربیت در مرتبه‌ای فراتر از رشد عصبی-روانی یا عادت دادن یك حیوان قرار گیرد. تربیت، مجموعه‌ای است از فرایندها و روش‌هایی که هر کودك را قادر به کسب فرهنگ -که مابه الامتیاز انسان از حیوان است- می نماید. پس این سؤال که: «تربیت چیست؟» به سؤال دیگری می انجامد و آن این که: «انسان چیست؟» و این، سؤالی است فلسفی.

در تعریف فوق‌الذکر، به واژه‌های فرایندها و روش‌ها اشاره کردیم. این، از آن روست که تربیت، هر چند عمدتاً فرایندی خود به خودی است- یعنی، بدون آگاهی مربیان و متربیان تحقق می‌یابد- اما و لو به نحو تلویحی، نمی تواند فاقد هدف باشد. گفتیم به «نحو تلویحی»، چرا که ممکن است این هدف، نه مدوّن باشد و نه آگاهانه، هر چند این امکان وجود دارد که در مواقع بحرانی و بروز اعتراضات، حالت مدوّن و آگاهانه هم پیدا کند. هنگامی که همهٔ افراد نسل جوان، همچون سال ۱۹۶۸، می‌پرسند: «چرا باید یاد بگیریم؟» مربیان محکوم به انتخاب یکی از این دو راه هستند: یا جواب دهند، یا بمیرند.

فلسفه و علوم تربیتی

فلسفه در رابطه با علوم تربیتی، وظیفهٔ دو بُعدی *پرسش گری*[3] و *انسجام بخشی*[4] را بر عهده دارد. *میالاره*[5] این وظیفه را معرفت *شناسی علوم تربیتی*[6] نامیده است.

فلسفه، جایگاه و قلمرو ادعاهای هر علم را مورد پرس و جو قرار می دهد و حتی ممکن است به کشف نوعی جزم اندیشی در پس عینیت ظاهری اظهارات و نظرات آن نایل آید. چه، هنگامی که اقتصاددان از *سرمایه انسانی*[7]، تاریخدان از *پیشرفت*[8]، روانکاو از *بازگشت*[9]،

1. conceptual unity
2. essence
3. interrogation
4. integration
5. Mialaret
6. epistemology of educational sciences
7. human capital
8. progress
9. regression

جامعه‌شناس از *هنجار*[1] و روان‌شناس از *تعادل*[2] سخن می گوید، همهٔ این سخنان، در واقع، بیانگر نظرها و عقاید هنجاری است که متضمن مقصودی می‌باشد. از این رو، تعادل، چیزی نیست که وجود داشته باشد، بلکه چیزی است که باید وجود داشته باشد. مع‌ذلك، واقعیت این است که علوم فوق‌الذکر، چنین اهدافی را به عنوان امور قابل مشاهده و اندازه گیری، و بدون سؤال از این که چه چیزی آنها را به صورت هدف در می آورد و اصولاً چرا باید چنین اهدافی را دنبال کرد، در نظر می گیرند. چرا سازگاری، مطلوب‌تر از ناسازگاری است؟ به طور خلاصه، وظیفه فیلسوف این است که دربارهٔ اهداف تعلیم و تربیت از خودش سؤال کند. قلمرو کار او را نه «چگونگی‌ها»، که چرایی‌ها تشکیل می‌دهد و اهداف تربیتی نیز ابداً با چگونگی‌ها ارتباطی ندارند.

اهداف تعلیم و تربیت، با انسان به صورت یك کل سر و کار دارد. «فهم زبان فرانسه»، هدف نیست، مگر این که کار من، فرهنگ من، خوشبختی من، و خلاصه، همهٔ وجود مرا در بر گیرد! این واقعیت ساده، هم قلمرو تربیتی دارد و هم قلمرو معرفت شناختی. در روزگار ما، علوم ـ حتی علوم تربیتی ـ روز به روز متنوع‌تر و تخصصی‌تر می‌شوند و علاوه بر آن، انسان علم آموخته یا دانشمند نیز متخصص شده است. فلسفه در رویارویی با این پدیده، یعنی، تجزیه و تفکیك علوم، وظیفهٔ انسجام بخشی را بر عهده دارد و علوم تربیتی را نیز دعوت به ترکیب و تلفیق یافته‌هایشان می کند؛ کاری که هرگز انجام نشده و همواره باید از نو آغاز شود.

در این راستا ما با دو موضوع مواجه خواهیم شد: اولاً معرفت‌شناسی، واجد همان عینیتی خواهد شد که علوم مورد مطالعهٔ آن؛ و به همین دلیل هیچ ارزشی را نباید بپذیرد. ثانیاً معلوم نیست که چرا فلاسفه باید حق انجام کارهایی را داشته باشند (کار تعیین اهداف تربیتی) که دیگران ندارند!

با وجود این، می‌بینیم که هر چند معرفت شناسی فیزیك می تواند خود را در پرتو قضاوت‌های عینی و فارغ از ارزش‌ها عرضه کند، اما این امر دربارهٔ علوم تربیتی که هدف آن‌ها، یعنی تعلیم و تربیت، به طبع با ارزش‌ها سر و کار دارد، صادق نیست. تربیت، آموزش، و تدریس، برای چیزی انجام می‌شوند. یاد گرفتن، فقط کسب دانش یا کسب عادت‌های رفتاری با دوام نیست، بلکه ـ درست یا غلط ـ مطلوب و ارزشمند دانستن این امور نیز هست.

باید در ارتباط با حق تعیین اهداف، توافق لازم حاصل شود. تعیین اهداف به معنای

---

1. norm
2. equilibrium

تحـمیل اهداف نیست، بلکه به معنای آگاه بودن از هدف‌ها و مقایسهٔ آن‌ها با یکدیگر است. به علاوه، هر مربی و هر محققی می‌تواند دربارهٔ اهداف تربیت بیندیشد و تفکر فلسفی داشته باشد، به شرطی که از آنچه انجام می‌دهد، آگاه باشد. هر کسی می‌تواند فیلسوفانه فکر کند، هر چند در عمل، همه به زبان فلسفه فکر نمی‌کنند. فلسفه، دارای فرهنگ و رشتهٔ تخصصی ویژه‌ای است که بدون آن‌ها از حد یك ایدئولوژی فراتر نمی‌رود، از این گذشته، وجود فلسفه به روش‌های آن بستگی دارد. کدام روش‌ها؟

در زیر پنج روش را همراه با مثال معرفی خواهیم کرد.

۱-روش تاریخی[1]

فلسفهٔ تعلیم و تربیت، با افلاطون و بلکه با بحث بین افلاطون و سوفسطاییان آغاز می‌شود. این بحث هنوز هم جریان دارد و نمی‌توان از قضاوت دربارهٔ آن اجتناب کرد. این مثال، درعین‌حال که بیانگر نقش مبهم تاریخ فلسفه است، نشان دهندهٔ عدم‌وجود تفکر نیز هست. تاریخ فلسفه، فقط به دو شرط جنبهٔ فلسفی دارد: یکی این که اندیشهٔ اندیشمندان را ارج نهد، و دیگر این که در زمینهٔ اندیشیدن بر ما متکی باشد نه بر آن‌ها.

اگر این شرایط تحقق یابد، تاریخ فلسفه از دو جهت جالب خواهد بود: اول این که امکان طرح مسائل و ربط دادن ملموس‌ترین و غالباً مغشوش‌ترین پرسش‌ها را با اندیشه‌هایی که در بسیاری از کشورها مطرح شده، فراهم می‌آورد و آن‌ها را روشن و در جای صحیح خود مستقر می‌کند. دوم این که چیزهایی را بر ما آشکار می‌کند که ما نسبت به آن‌ها تنها به صورت آشفته و درهم و برهم و گاه ضد و نقیض، آگاه هستیم.

ذکر یك مثال که برای فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز اهمیت اساسی دارد، به روشن شدن موضوع کمك خواهد کرد. «معنای بزرگسال بودن چیست؟» برداشت ما از بزرگسالی روشن نیست و ریشه در دو گرایش فکری دارد که به وسیلهٔ تاریخ فلسفه مشخص گردیده است. دیدگاه اول، که به کامل‌ترین وجه در اندیشه‌های ارسطو تبلور یافته، بزرگسالی‌را بر اساس الگوی زیست‌شناختی بلوغ تعریف می‌کند و می‌گوید: بزرگسال بودن، یعنی رسیدن به خط مرزی بین رشد و افت. دیدگاه دوم، که در اندیشه‌های *لسینگ*[2] و *کانت* منعکس گردیده، بزرگسالی را براساس الگوی حقوقی فرارسیدن بزرگسالی تعریف می‌کند و می‌گوید: بزرگسال بودن، یعنی،

---

1. the historical method
2. Lessing

رسیدن به مرحلهٔ استقلال عاطفی و عقلانی که مسئولیت از دست دادن، حفظ کردن، یا ازدیاد بخشیدن آن بر عهدهٔ ماست. این دو دیدگاه در یك جهت مشترك هستند و آن این که بزرگسال بودن را به‌عنوان یك ارزش و نیز به عنوان هدف رشد و تربیت تلقی می کنند. اما در تعریف این هدف با یکدیگر اختلاف دارند. فرارسیدن بزرگسالی، یعنی، فرارسیدن تعادل، سازگاری، موفقیت و، وضعیت بهینه، و قرار گرفتن در مرحلهٔ بین جوانی و سالخوردگی. فرارسیدن بزرگسالی، هم یك آرمان فردی و هم یك آرمان اجتماعی است که ارتباطی با سن واقعی فرد ندارد. آیا می توان بین دیدگاه ارسطی و دیدگاه کانتی آشتی برقرار کرد؟ در این نقطهٔ دقیق و حساس است که تاریخ ما را رها می کند و با اندیشه‌هایمان تنها می گذارد.

۲-روش ژرف اندیشانه

روش دوم که ما آن را «روش ژرف اندیشانه» می نامیم، با نتایج حاصله از علوم تربیتی آغاز می‌شود و این پرسش مطرح می گردد که: تحت کدام شرایط و محدودیت‌ها چنین نتایجی به دست می آید؟ این روش، جنبهٔ میان رشته‌ای دارد و مخصوصاً هنگامی موفقیت‌آمیز خواهد بود که با مشارکت مجریان، محققان، و فیلسوفان در این فعالیت فکری همراه باشد. باز هم به مسألهٔ بزرگسالی برمی گردیم. بیش تر [اندیشمندان] علوم تربیتی با این مسأله مواجه می‌شوند، اما آیا می توانند آن را به طور موفقیت‌آمیزی حل کنند؟

زیست شناسی، قوانینی را برای فرارسیدن سن بزرگسالی بیان می کند که در موجودات زنده متفاوت است، اما همین علم، از قوانین روانی مربوط به فرارسیدن سن بزرگسالی سخنی نمی گوید. این قوانین، به طور دقیق توسط روان‌شناسی رشد بیان می‌شوند که در میان آن‌ها می توان از عملیات صوری، سازگاری یا تعادل، بازگشت‌پذیری، و غیرها نام برد. اما این معیارها مانند معیارهای زیست‌شناختی، حالت واقعی و قابل مشاهده ندارند، بلکه بیش تر به صورت یك آرمان و هنجار منطقی و اخلاقی فاقد مقبولیت جهانی مطرح هستند. روانکاوی، دیگر عینی نیست و معیارهایی که برای فرارسیدن سن بزرگسالی ارائه می کند-از قبیل جنسیت تناسلی، برتری اصل واقعیت بر اصل لذت، و انتقال خود (که قابل بحث و بررسی هستند)-فقط می تواند یك آرمان دست نیافتنی را پدید آورد.

البته این عدم موفقیت نسبی علوم در تعریف بزرگسالی، تصادفی نیست و دو دلیل برای آن می توان ذکر کرد: یکی این که، علوم انسانی، متعدد و لذا جزیی هستند، در حالی که، فرارسیدن بزرگسالی، کلی و در برگیرندهٔ کل وجود فرد است. دوم این که، علوم سعی دارند عینی باشند،

درحالی که، فرارسیدن سن بزرگسالی، متکی به یك داوری ارزشی است. این عدم موفقیت به معنای حل نشدنی بودن آن مسأله نیست و هر مربی ای، در واقع ممکن است خود را ناگزیر از حل آن بیابد. منظور ما از این که می گوییم: فلان شخص برای یاد گرفتن فلان درس یا کار «آمادگی» ندارد، چیست؟

درست از همین جاست که کار فیلسوف شروع می‌شود. کار فیلسوف از نتایج علوم تربیتی آغاز می گردد، آن گاه سعی می کند تا این نتایج را با یکدیگر تلفیق کند و از این طریق به سؤالاتی که برای انسان مطرح می‌شود، پاسخ دهد.

۳-روش تحلیل منطقی[1]

این روش در دنیای انگلیسی زبان، مقبولیت بسیار زیادی دارد و شامل بررسی زبان تعلیم و تربیت، تعریف واژه‌ها، تحلیل فرمول‌ها، سنجش استدلال‌ها، و حتی تشخیص ابهام‌ها یا تناقض‌های درونی این زبان است.

واژهٔ تدریس[2] را در نظر بگیریم. آیا می توان نشان دادن راه را به یك فرد بیگانه، تدریس نامید؟ خیر، این کار فقط دادن اطلاعات است. پس درس دادن با مطلع کردن چه فرقی دارد؟ فرق آن‌ها این است که در تدریس، چیزهایی وجود دارد که در مثال فوق وجود ندارد، چیزهایی از قبیل: قصد کمك کردن به فرد برای آموختن چیزی، بلندمدت بودن، روش، برنامهٔ درسی، سازمان، و انتقال‌پذیری محتوا. اگر به عابری گفته شود: «خیابان سوم، سمت راست»، به وی دانشی عرضه شده که در حال حاضر برایش مفید است، اما در موارد دیگر فایده‌ای ندارد، در حالی که، تدریس خواندن یا نقشه کشیدن به فرد، وی را قادر به خواندن مطالب یا کشیدن نقشه‌های دیگری می‌نماید. در پاسخ کسانی که تدریس را *انتقال*[3] و *تلقین*[4] می دانند، باید گفت که تدریس، شاگرد را به دانشی مجهز می کند که در موقعیت‌هایی بسیار متفاوت با موقعیتی که این دانش در آن جا کسب شده، قابل استفاده است و نیز آن چه به شاگرد داده می‌شود، اعمالی از قبیل «دوباره انجام دادن»، «نامیدن» یا از «حفظ خواندن» نیست، بلکه یك مهارت واقعی است.

بنابراین، روش تحلیل منطقی عمدتاً به صورت منفی قابل استفاده است؛ زیرا با این روش می توان بسیاری از مفاهیمی را که فقط مجاز هستند (از قبیل «انتقال دانش»، «برابری فرصت‌ها»،

1. The method of logical analysis
2. teaching
3. transmission
4. inculcation

و «مدرسه در زندگی روزمره»)، تخریب کرد. در هر رساله‌ای می توان هدف‌هایی را پیدا کرد که تصریحاً یا تلویحاً به تعلیم و تربیت نسبت داده می‌شوند. اما روش تحلیل منطقی، به هیچ ترکیبی تن در نمی‌دهد. این روش، ضمن این که حقاً به کنار گذاشتن سؤالات غلط مباهات می کند، اما در آستانهٔ سؤالات صحیح متوقف می گردد. روش تحلیل منطقی، با خودداری از هر گونه قضاوت ارزشی، «اشیا را همان طور که هستند رها می کند» و جز روشن تر کردن آن‌ها کار دیگری انجام نمی‌دهد. اگر این «هدف» به فلسفه محول شود، جز مرگ آن معنای دیگری نخواهد داشت.

۴-روش تقابلی[1]

خوشبختانه می توان روش تحلیل منطقی را با روش تقابلی تکمیل کرد. در این روش، از آن‌چه فرد می خواهد انجام دهد، پرس‌وجو می‌شود نه از منظور وی. به طور کلی، این روش، روش تقابلی نامیده می‌شود، زیرا بر اساس آنچه فرد نمی خواهد انجام دهد یا هیچ کس نمی‌خواهد آن را به عنوان هدف خود بپذیرد، قرار دارد.

برای مثال، اگر بخواهیم تربیت واقعی را تعریف کنیم، متوجه می‌شویم که هیچ کس با تنزل آن تا حد یك تکنیك محض برای عادت دادن، یا انباشتن مطالب در ذهن شاگرد، یا القا کردن، یا تحریف نمودن، موافق نیست. مسلماً گاهی اوقات، اعمال، اقوال را نقض می کنند؛ مثلاً خوب می‌دانیم که تا چه اندازه، انسان گرایی وجدآمیز در یك سخنرانی رسمی، عملی را که درست در نقطهٔ مقابل آن قرار دارد، مخفی می کند. اما واقعیت این است که چنین عملی خود گواه بر نقض ارزش‌هاست.

باز هم مثال می‌زنیم: آیا ما به شاگرد اجازه می‌دهیم که در معرض تربیت قرار گیرد، اما هیچ نقش فعالانه‌ای در آن نداشته باشد؟ خیر، امروزه هیچ کس با این کار موافق نیست. یا اجازه می‌دهیم که هدف مطالعهٔ زبان، تولید مجدد یك رشته «عملکردها» و «عدم کسب مهارت‌ها» باشد؟ باز هم خیر، هیچ معلم زبانی با این هدف، موافق نیست.

اینك چند معیار برای قضاوت دربارهٔ چیزی که تربیت به وسیلهٔ *هدف‌ها*[2] نامیده می‌شود، در اختیار داریم. آیا این امر موجب مشارکت شاگرد در تربیتش می‌شود؟ آری؛ و این نوآوری میمون و مبارکی است. آیا مهارتی را هم یاد می دهد؟ پاسخ، چندان مشخص نیست، زیرا هدف‌هایی که مشاهده، تحلیل، و ارزشیابی می‌شوند، در ردیف عملکردها قرار دارند. این

---

1. The method a contrario
2. education by objectives

موضوع، قابل بحث است؛ اما هر گونه بحثی، مطمئناً بر اساس معیارهایی که به وسیلهٔ روش تقابلی ارائه می‌شود، قرار خواهد داشت.

محدودیت روش تقابلی این است که بر اساس توافق یك جامعه یا یك فرهنگ خاص قرار دارد، اما هیچ دلیلی در دست نیست که سایر جوامع و فرهنگ‌ها هم با آن موافق باشند؛ مثلاً در برخی از جوامع، تلقین بر ابتکار و روح انتقادی ترجیح دارد، این روش، آنچه را می‌اندیشیم به ما نشان می‌دهد، نه آنچه تصور و گمان اندیشیدنش را داریم.

۵-روش دیالکتیکی[1]

آیا روش دیالکتیکی، مناسب‌ترین روش برای به وجود آوردن ترکیب در قلمرو هدف‌های تربیتی نیست؟ این روش با مقابلهٔ اندیشه‌ها یا نظریه‌ها شروع می‌شود و مبیّن این است که هر مفهومی، صرفاً به دلیل نقایص و بی کفایتی‌هایش، ما را به سوی مفهوم مخالف آن سوق می‌دهد و تنها از راه به وجود آوردن یك ترکیب کیفاً مخالف که شامل جنبه‌های مسلم و یقینی در هر قضیه است می‌توان بر مفاهیم و اندیشه‌های مقابل فایق آمد.

علاوه بر مارکسیست‌ها، کسان دیگری مانند دیویی هم روش دیالکتیکی را به کار برده‌اند. فلسفهٔ تربیتی دیویی، با تقابل و تضاد سنتی بین رشد طبیعی و نفوذ اجتماعی، تجربه و تفکر انتزاعی، آموزش حرفه‌ای و علوم انسانی، کار و بازی، کوشش و علاقه، و غیرها آغاز می‌شود تا از این طریق نشان داده شود که در هر مورد، دو واژهٔ مخالف با هم، حاصل یك نقطه‌نظر نادرست و تحریف شده هستند و می توان این تضاد را با به وجود آوردن یك ترکیب جامع و همه جانبه حل‌وفصل کرد.

آیا می توان روش دیالکتیکی را برای تعریف بزرگسالی به کار برد؟ برخلاف مفهوم سنتی بزرگسالی، که بزرگسال را به عنوان پدر، معلم، و الگوی تربیتی معرفی می کند، امروزه ما شاهد محکومیت این مفهوم و تمجید و ستایش از نوجوانی مادام‌العمر ـ که نوعی نقص و عدم کمال محسوب می‌شود ـ هستیم.

دیدگاه‌های فوق، مخصوصاً از جهت انتقاداتی که هریك بر دیگری وارد می کند، قوی و نیرومند هستند. دیدگاه سنتی، ممکن است به سرکوب کودك و آزادی و خلاقیت وی و نگه‌داشتن او در یك حالت بچه گانهٔ همیشگی بینجامد. اما دیدگاه دیگر نیز با رد الگوی بزرگسال

---

1. the dialectical method

به همان نتایج دیدگاه سنتی منتهی می‌شود و البته برای صاحبان قدرت، چیزی آسان‌تر از این نیست که این نوجوانان مادام‌العمر را که موجوداتی کاملاً متزلزل و غیر مسئول‌اند، اداره کنند. روش دیالکتیکی به ما نشان می‌دهد که این مفاهیم سخت و انعطاف‌ناپذیر، هیچ پایه و اساسی ندارند. بزرگسال کامل، نمی‌تواند هدف تعلیم و تربیت باشد، مگر آن که به افراد اجازه دهد تا خود، وظیفه تربیت خویشتن را برعهده گیرند نه این که یادگیری خود را متوقف سازند. به طور خلاصه، نه خردسالان و نه سالخوردگان، هیچ کدام بزرگسال نیستند و بلوغ حقیقی نیز ادای جوانان را در آوردن نیست، بلکه حفظ و نگهداری این حالت در درون خود است.

حال این سؤال مطرح می شود که آیا باید از میان دیالکتیک «ایدآلیستی» و دیالکتیک «ماتریالیستی» یکی را برگزید؟ پاسخ این است که دیالکتیك اصلاً «ماتریالیستی» نیست، زیرا در تحلیل نهایی، این ذهن است که دیالکتیك را به واقعیت، مربوط می‌سازد. و اگر چه تضادها و اختلاف‌ها کاملاً واقعیت دارند، اما ترکیب چنین نیست و امری است اتوپیایی، گو این که خود اتوپیا هم یکی از عوامل پیشرفت است.

و نکتهٔ آخر این که هرچند روش در فلسفه سهم خاصی دارد، اما کثرت روش‌ها ضامن تحقق کثرت گرایی است و در دنیای معاصر، هنگام تفکر دربارهٔ تعلیم و تربیت، نگرش کثرت گرایانه، بدون شك، بهترین نگرش است.

فصل شانزدهم

دیدگاه‌هایی دربارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت[1]

جوناس اف. سولتیس

فراهم آوردن دیدگاه، یکی از سودمندترین کارکردهای فلسفه است. در یك دنیای شلوغ، پیچیده، و پر زحمت، به ندرت این فرصت فراهم می آید که انسان برای جست‌وجوی دیدگاهی جامع دربارهٔ مسائل، به عقب باز گردد. در این مقاله، درصددم تا به فلسفه‌ورزی‌ای کلی در باب مفهوم فلسفهٔ تعلیم و تربیت بپردازم؛ نه فلسفه‌ورزی در باب فلسفه‌ای خاص، یا جایگزین‌های فلسفی تربیت. ابعادی که معرفی خواهم کرد، هم مفهومی‌است، هم هنجاری. از حیث مفهومی، توصیفی قابل دفاع از این مسأله عرضه خواهم کرد که فلسفهٔ تعلیم و تربیت چیست. از حیث هنجاری، توصیه خواهم کرد که مربیان، باید فلسفهٔ تعلیم و تربیت را به خاطر فایدهٔ بسیار زیادش مطالعه کنند، و فیلسوفان حرفه‌ای تعلیم و تربیت، چون حرفه‌ای‌ها عمل نمایند.

در جای دیگری(۱)، کوشیده‌ام تا با ترسیم فلسفهٔ تعلیم و تربیت، در سه بُعد شخصی[2]، عمومی[3]، و *حرفه‌ای*[4]، دیدگاه جامعی دربارهٔ وضعیت جدید این رشته برای مربیان و مبتدیان فراهم آورم(۲). در این مقاله، می‌خواهم به کاوشی عمیق‌تر در باب فلسفه‌های عمومی و حرفه‌ای

1. Soltis, Jonas F, (1988). *Perspectives on Philosophy of Education*. In William Hare and John P.Portelli, Philosophy of Education, Introductry Readings. CANADA. PP. 7-14.

2. the personal

3. the public

4. the professional

تعلیم و تربیت بپردازم. در آثار ذیل الذکر، عمدتاً به این مسأله پرداخته‌ام که یك غیرفیلسوف، وقتی به کارهای جدید فیلسوفان حرفه‌ای تعلیم و تربیت برمی‌خورد، غالباً احساس می کند که بین انتظارات او و تجربهٔ واقعی اش ناهمخوانی وجود دارد. قصد من این بوده است که راهی را به غیرفیلسوفان نشان دهم تا دریابند که فیلسوف کیست، و راهی را به فیلسوفان بنمایم تا نیازهای واقعی و موجه کسانی را که در این صنف نیستند، درك کنند.

به نظر من، بهترین نقطهٔ ورود به این مسأله برای غیرفیلسوفان عبارت است از اتخاذ دیدگاهی بسیار بنیادی و فراگیر در باب یك فلسفهٔ شخصی زندگی، و سپس، مقایسهٔ آن با یك فلسفهٔ تربیتی؛ یعنی، مجموعه‌ای از عقاید شخصی دربارهٔ کارهایی که انجام آن‌ها در تعلیم و تربیت، خوب، درست، و ارزشمند است. بدین سان، فایدهٔ فلسفه‌ورزی شخصی در باب تعلیم و تربیت، عبارت است از دستیابی به یك معنا، مقصد، و تعهد شخصی رضایت بخش برای هدایت فعالیت‌های فرد به عنوان یك مربی. این موضوع را قبلاً هم خاطرنشان کرده‌ام که لازمهٔ این که فرد، یك مربی اندیشمند و خودفرمان باشد، نه دندانه‌ای فاقد اندیشه در یك ماشین بوروکراتیك، داشتن یك چنین فلسفه‌ای است. به نظر می‌رسد که بسیاری از غیرمتخصصان، از فیلسوفان تعلیم و تربیت انتظار دارند که دربارهٔ این بُعد شخصی فلسفهٔ تعلیم و تربیت، بحث و اظهار نظر کنند. اما علی‌الظاهر، فقط شمار اندکی از فیلسوفان حرفه‌ای تعلیم و تربیت، به این صورت دربارهٔ آموزش و پرورش بحث و اظهار نظر می کنند(۳). برخی از فیلسوفان تعلیم و تربیت، خود را متعهد می‌دانند که به مربیان دوراندیش کمك کنند تا فلسفه‌های تربیتی شخصی شان را بیابند و شکل دهند، اما بسیاری نیز بر این عقیده‌اند که کارکرد تربیتی، سنت منسوخی است که از «مکاتب فلسفی» حاکم بر فلسفهٔ تعلیم و تربیت قرون وسطا، برجای مانده است. در هر حال، منظور من این است که هرچند داشتن یك فلسفهٔ تربیتی شخصی، برای فعالیت‌های تربیتی اندیشمندانه و هدفمند، بسیار مهم است، اما با بررسی‌های لازم معلوم می‌شود که فیلسوفان تربیتی معاصر، به‌ندرت به این گونه فلسفه‌ورزی پرداخته، و معمولاً بر مسائل دیگری در آموزش‌ها و نوشته‌هایشان تأکید ورزیده‌اند. بدین ترتیب، باید دربارهٔ بُعد عمومی، قدری تأمل کرد.

تفاوت عمدهٔ بین تلقی فلسفهٔ تعلیم و تربیت در امتداد بُعد شخصی هدایت اعمال فردی انسان، و تلقی آن در راستای بُعد عمومی، این است که دومی، ناظر به هدایت و راهنمایی اعمال بسیاری از انسان‌هاست. هر طرح تربیتی لازم‌الاتباع، یا هر رهنمود هنجاری، و یا هر نقدی که برای تغییر اعمال تربیتی مورد نظر باشد، در بُعد عمومی وجود دارد(۴). فیلسوفان، از افلاطون تا

دیویی، در راستای همین بُعد کار کرده‌اند. در واقع، هر کسی می تواند به شیوهٔ عمومی دربارهٔ تعلیم و تربیت، فلسفه‌ورزی کند، چنان که بسیاری از روزنامه‌نگاران، سیاستمداران، ادیبان، دانشمندان، مربیان، و فیلسوفان همین کار را انجام می‌دهند. فایدهٔ فلسفه‌ورزی در باب تعلیم و تربیت در راستای بُعد عمومی، عبارت است از تصریح آرزوهای عمومی و ارزش‌های تربیتی، معنا و مقصود بخشیدن به فعالیت عمومی و مشارکتی تعلیم و تربیت، و فراهم آوردن فرصت‌های لازم برای هدایت اندیشمندانهٔ تعلیم و تربیت به وسیلهٔ همهٔ کسانی که قلباً بدان عشق می‌ورزند.

غالباً بسیاری از افراد، بُعد عمومی فلسفهٔ تعلیم و تربیت را مقدم بر ابعاد شخصی و حرفه‌ای می‌دانند، و از فیلسوفان تعلیم و تربیت انتظار دارند که اظهارات منسجم و جامعی را دربارهٔ یك فلسفهٔ تربیتی عمومی مطرح سازند. اما کارهای فلسفی جدید، غالباً پاسخگوی این انتظار عمومی نیست. البته فیلسوفان حرفه‌ای قرن بیستم، چون دیویی، *کیل پاتریك*[1]، و براملد، در راستای بُعد عمومی قلم زده‌اند؛ اما بسیاری فیلسوفان تربیتی معاصر ابداً بدین کار نپرداخته‌اند.

به‌علاوه، تلقی عمومی این است که بیش‌تر غیرفیلسوفان، کسانی هستند که در آثار و نوشته‌هایشان دربارهٔ تعلیم و تربیت، فلسفی‌اند، نه فیلسوف حرفه‌ای. به‌عنوان نمونه، می‌توان از نیل *سامرهیل*[2]؛ اسکینر: *والدن دو*[3]؛ کرمین: *تعلیم و تربیت عمومی*[4]؛ گودمن: *رشد احمقانه*[5]؛ کوتسول: *مرگ زودرس*[6]؛ ایلیچ: *مدرسه‌زدایی از جامعه*[7]؛ کلبرگ: *مراحل رشد اخلاقی به‌عنوان پایه‌ای برای تربیت اخلاقی*[8] نام برد. بنابر این، پیشنهادها، بحث‌ها، نقدها، برنامه‌ها، و سیاست گذاری‌های عمومی و زندهٔ تربیتی، به‌وسیلهٔ این افراد، بسیار مجدانه و اندیشمندانه بررسی می‌شود. این فعالیت انسانی و اجتماعی، در عمیق‌ترین مفهوم واژهٔ فلسفه، فعالیتی فلسفی است؛ حتی اگر همهٔ کسانی که بدان می‌پردازند فیلسوف حرفه‌ای نباشند، و همهٔ فیلسوفان حرفه‌ای نیز به‌این صورت دربارهٔ مسائل تربیتی نیندیشند. پس، وجوه اشتراك و افتراق ابعاد حرفه‌ای و عمومی فلسفهٔ تعلیم و تربیت چیست؟ در باقیماندهٔ مقاله، این موضوع اساسی را خواهم کاوید.

---

1. Kilpatrick
2. Neill: Summerhill
3. Skinner: Walden two
4. Cremin: Public Education
5. Goodman: Growing up Absurd
6. Kozol: Death at an Early Age
7. Illich: deschooling society
8. Kohlberg: Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education

اما پیش از آن، تذکری لازم است. د. سی. *فیلیپس*[1] در مقاله‌ای تحت عنوان *فلسفهٔ تعلیم و تربیت*[2] که در مدخل *دایرة‌المعارف بین‌المللی تعلیم و تربیت* (۱۹۸۵)[3] چاپ شده، چنین می‌گوید: «تغییرات ناگهانی در سازمانی کردن و سیاست گذاری علمی، حاکی از این واقعیت است که در دانشکده‌ها و دانشگاه‌های ممالك انگلیسی‌زبان، فقط گروه کوچکی از فیلسوفان «حرفه‌ای» تعلیم و تربیت را می‌توان پیدا کرد، و تازه، خود این‌ها هم جزء بسیار کوچکی از یك حوزهٔ بزرگ‌تر را تشکیل می‌دهند. به عقیدهٔ او، بهتر است قلمرو فلسفهٔ تعلیم و تربیت را وسیع‌تر ببینیم تا همکاران اروپایی، آفریقایی، و آسیایی‌مان نیز، که در مؤسسات خود لزوماً فیلسوف تعلیم و تربیت نامیده نمی‌شوند، در این قلمرو بگنجند. او همچنین ادعا می‌کند که فیلسوفان غیرحرفه‌ای، چون اسکینر و کلبرگ، واقعاً فلسفهٔ تعلیم و تربیت را در مفهوم تخصصی آن انجام می‌دهند، و لذا باید نام آنان را در زیر هر مفهومی از فلسفهٔ تعلیم و تربیت قرارداد. این مطلب دربارهٔ نظریه‌پردازان رشته‌های دیگر، چون پیاژه، ویگوتسکی، و چامسکی، که کار آنان با فلسفهٔ تعلیم و تربیت ارتباط زیادی دارد، نیز صدق می‌کند. هرچند چارچوب‌های من و فیلیپس با هم متفاوت است، اما اختلاف نظر مهمی نداریم؛ و هر دو معتقدیم که این «فیلسوفان تربیتی» را باید به نحوی در این حوزه جای داد. ضمن این که ما دو نفر کاملاً هم با یکدیگر هم عقیده نیستیم، اما نیاز به دیدگاهی وسیع‌تر و جامع‌تر در خصوص فلسفهٔ تعلیم و تربیت را احساس می‌کنیم، تا به واسطهٔ آن غیر فیلسوف بتواند بسیاری از وجوه ارتباط فلسفه و تعلیم و تربیت را دریابد. به علاوه، نظر فیلیپس درست است. تعداد کسانی که واقعاً خود را فیلسوف تعلیم و تربیت می‌دانند اندك است، سازمانی شدن آن‌ها پدیده‌ای جدید، و توزیع جغرافیایی‌شان محدود است. با تمام این‌ها، فیلسوفان حرفه‌ای تعلیم و تربیت وجود دارند، و من به عنوان یکی از آنان، بر این عقیده‌ام که باید به دیگران کمك کنیم تا ما را دقیق‌تر بشناسند، و روابط بالقوه‌ای را که بین ما و آنان وجود دارد، بهتر درك کنند. و همین مسألهٔ ناهمخوانی انتظارات حرفه‌ای است که بخش اعظم کارهای اخیر من، در ارتباط با آن انجام شده است.

من هنوز هم معتقدم که توصیف آغازینم از بُعد حرفه‌ای فلسفهٔ تعلیم و تربیت، توصیف درستی بوده است. من استدلال کرده‌ام که فلسفهٔ حرفه‌ای تعلیم و تربیت، ضمن این که ابعاد

---

1. D.C. Phillips
2. Philosophy of Education
3. International Encyclopedia of Education (1985)

شخصی و عمومی را دربر می گیرد، بُعد خودش را هم به آنها می افزاید. بُعد حرفه‌ای، از طرق برنامه‌ریزی شدهٔ رایج برای برخورد فلسفی با تعلیم و تربیت فراتر می‌رود، و به راه‌های برخورد با مسائل مفهوم و هنجاری تعلیم و تربیت، نگرش و کاربرد ابزارهای فنی فیلسوف حرفه‌ای را هم می افزاید. آنجا که فیلسوفان چون افرادی حرفه‌ای عمل می کنند، بیشتر به تحلیل، تأمل، ارزیابی، و فهم روشن‌تر مسائل تربیتی می‌پردازند، تا ارائه پیشنهاد. در این حال، بر تعیین صحت منطقی دلایل، توضیح معانی اندیشه‌ها، توجیه ادعاهای ارزشی، اقامهٔ دلایل معقول، و ارائه راه‌هایی برای تفکر دربارهٔ وظایف و مسائل تربیتی تأکید می‌ورزند، تا نشان دادن راه‌های انجام این وظایف یا حل این مسائل. وقتی که فیلسوف تعلیم و تربیت، این گونه فلسفه‌ورزی کند، به جای آن که برنامه‌ها و سیاست‌هایی را به مربیان نشان دهد تا عمل کنند، وسایل روشن بینی، فهم ورزی، و ژرف‌نگری را به آنان عرضه می‌دارد تا فکر کنند.

هدف از فلسفه‌ورزی در امتداد بُعد حرفه‌ای، آن است که با فراهم ساختن آزمون‌ها، نقدها، توجیه‌ها، تحلیل‌ها، و ترکیب‌های دقیق فلسفی دربارهٔ جنبه‌های مختلف دانش مفهومی و هنجاری مربی، عمل تربیتی، حتی‌الامکان، به صورت منطقی و اندیشمندانه در آید. توانایی فیلسوفان حرفه‌ای تعلیم و تربیت در انجام موفقیت‌آمیز این کار، مستقیماً به آموزش دقیق آن‌ها در زمینهٔ دانش و مهارت فلسفی، و تسلط ایشان بر این دو مقوله بستگی دارد. آنان، معلمانی فلسفه پژوه‌اند که کار فنی فلسفی را که مستلزم جدیت، دقت، و هماهنگی با معیارهای پژوهش حرفه‌ای است، درست مانند جامعه‌شناسان، مورخان، روان‌شناسان، و دیگر دانشمندان، انجام می دهند.

البته در فضای سه بُعدی شخصی، عمومی، و حرفه‌ای مورد عمل فیلسوف حرفه‌ای تعلیم و تربیت، همپوشی‌هایی نیز وجود دارد. اما برای برخورد فیلسوفان حرفه‌ای با مسائل تربیتی، یک راه منظم و تخصصی هم در کار است، که آن را از کوشش‌های غیر متخصصانی که می توانند بخشی از این فضا را اشغال کنند، متمایز می‌سازد. آن گاه، این سؤال مهم مطرح می‌شود که چگونه می‌توان و باید میان کسانی که بخش‌هایی از این فضا را اشغال می کنند، ارتباط برقرار کرد؟ آیا فیلسوف حرفه‌ای تعلیم و تربیت، موظف است که در آن سوی همتایان فیلسوفش، به مخاطبانی دست یابد؟ آری، همین طور است. به نظر من، فیلسوف تعلیم و تربیت، درست مانند پزشک که موظف است هر کجا به مریضی برخورد کرد درمانش کند، اخلاقاً موظف است که مهارت‌های ویژه خود را در قلمرو عمومی به کار بندد. اما برای انجام این وظایف، باید دربارهٔ بُعد عمومی فلسفهٔ تعلیم و تربیت، خصوصیات مخاطبان، و کارهایی که در این بُعد می توان انجام داد، تصور

روشن تری به دست آورد(۵).

فلسفهٔ عمومی تعلیم و تربیت[1]، سه مفهوم دارد که باید از یکدیگر تفکیك شوند. فیلسوفان حرفه‌ای، شیوه‌های عمل در قالب هر کدام از این مفاهیم را مشخص کرده‌اند. اولین مفهوم، مفهوم «عمومی رایج» است که بر اساس آن، مقصود از هر پیشنهاد یا نقدی که مطرح می‌شود، تأثیر گذاردن بر تعلیم و تربیت است. ظاهراً هر کدام از فیلسوفان یا هر گروهی از آن‌ها به طرق گوناگون، یك نکته، دلیل، یا پیام فلسفی را در معرض قضاوت «عموم» قرار می‌دهند. مفهوم «عمومی» رایج، طیف وسیعی را در بر می‌گیرد: از ارائه یا انتشار یك مقالهٔ تحقیقاتی در مقیاسی بسیار محدود برای استماع یا مطالعهٔ آن توسط جمعیتی بسیار کوچك، تا ارتباط برقرار کردن با همهٔ مردم، از طریق تلویزیون، روزنامه‌ها، یا رسانه‌های گروهی دیگر. کوشش‌های *ماتیو لیپمن*[2] برای ترویج برنامهٔ آموزشی‌اش، تحت عنوان *فلسفه برای کودکان*[3]، نمونه‌ای از این قسم اخیر الذکر است.

دومین مفهوم، مفهوم *سیاست عمومی*[4] فلسفهٔ تعلیم و تربیت است که بر اساس آن، سیاست‌های روشن آموزشی، تنظیم و تعدیل، یا نقد و رد می‌شوند. در این جا، کار مشارکتی فیلسوفان و افراد دیگر بر روی سیاست‌های روشنی که از کمیسیون‌ها، کمیته‌ها، و سازمان‌های رسمی صادر شده، موجب فراهم آمدن رهنمودها، دستورها، و برنامه‌هایی برای تحقق اهداف مشخص می‌گردد. به عنوان مثال، تربیت معلم عملکردمدار، شغل‌یابی، و آزمایش صلاحیت، از سیاست‌های عمومی جدید آمریکاست که مبتنی بر مفروضات یا توجیهات بنیادین فلسفی است. عمومی بودن این سیاست‌ها، فقط به این خاطر نیست که یك پیشنهاد عمومی فلسفی را در بر دارند، بل از این لحاظ هم هست که آن‌ها به واسطهٔ برخی از تدابیر سازمانی معتبر اجتماعی، «رسماً» حالت عمومی، مجاز، و مشروع پیدا کرده‌اند. فیلسوفان، می‌توانند به عنوان همکارانی برای این سطح از سیاست گذاری انجام وظیفه کنند و می‌کنند، اما همهٔ ما می‌دانیم که بیش تر آنها می‌توانند و باید چنین کنند. آن‌ها باید با جدیت بیش تر، این توانایی را در خود بپرورند، و جامعه هم باید به نحو روشن‌تر، این موضوع را درك کند که آنان به عنوان افرادی حرفه‌ای، باید کدام مهارت‌های تخصصی را عرضه بدارند. انتظارات ناسازگار، هیچ فایده‌ای ندارد.

---

1. public philosophy of education
2. Matthew Lipman
3. philosophy for children
4. public policy

سرانجام، سومین مفهوم، *مفهوم ایدئولوژی عمومی*[۱] است، که ناظر به اعتقاد عمیق همهٔ ما به تعلیم و تربیت و تحصیلات رسمی برای زندگی در جامعه است. این مفهوم، شامل ارزش‌ها و هدف‌های تربیتی آگاهانه و ناآگاهانه است. مانند تعهد آگاهانه ما آمریکایی ها به کاربرد تحصیلات رسمی برای رشد فردی و تحرك اجتماعی، یا نیاز ناآگاهانهٔ ما به آماده کردن مردم برای کار کردن در یك جامعهٔ فنی، اداری، و سرمایه‌داری. فیلسوف می تواند تعهدات (آگاهانه یا ناآگاهانه) ایدئولوژیکی عمومی ما را کشف، بررسی، نقد، یا توجیه کند، یا آن که همچون دیویی، ایدئولوژی عمومی جدیدی را عرضه نماید (کاری که احتمالاً بیش از هر چیز دیگر، مورد انتظار عموم است، و هر فیلسوف حرفه‌ای، از حداقل امکانات در این زمینه برخوردار است).

این دیدگاه گسترده دربارهٔ بُعد عمومی فلسفهٔ تعلیم و تربیت، صرفاً ارائه کنندهٔ نقشه‌ای است مجمل دربارهٔ راه‌های گوناگون فعالیت یك گروه قابل رؤیت از دانش‌پژوهان حرفه‌ای، که در سال‌های اخیر متهم شده‌اند که برای خودشان می نویسند و می گویند. با وجود این، توصیف من از بُعد عمومی فلسفهٔ تعلیم و تربیت، موجب قطع ارتباط فیلسوفان تعلیم و تربیت با جامعهٔ پژوهشی‌شان نمی گردد. زندگی و تعامل فعالانهٔ با یکدیگر، سبب تقویت و تداوم رشد فیلسوفان حرفه‌ای می‌شود. همچنین، معتقدم که فیلسوفان تعلیم و تربیت، به کمك رشتهٔ مادر، یعنی فلسفه، محتاج‌اند. اما همکاران حرفه‌ای دیگری هم هستند برای رشد فیلسوف تعلیم و تربیت، اهمیت دارند. ما برای بازنگاه‌داشتن خود در قبال مسائل، مشکلات، یا اندیشه‌های فلسفی بالقوه مناسب، محتاج ارتباطی اصولی با پژوهشگران تربیتی، پرورش‌دهندگان حرفه‌ای مربیان و کارورزان، هستیم. در واقع، تناسب اعمال ما با تعلیم و تربیت، باید از تعهد حرفه‌ای‌مان منبعث شود. اگر واقعاً می‌خواهیم خود را فیلسوف تعلیم و تربیت بنامیم، چاره‌ای جز این نداریم.

بنابراین، ضمن این که نخستین مخاطبان ما، فیلسوفان هم صنفمان هستند، دو مخاطب بالقوهٔ مهم دیگر هم داریم که همانا مربیان هم‌صنف و عموم مردم‌اند. به نظر من، برای برقراری رابطه‌ای مؤثر با آنان، باید انتظاراتشان را برآورده کرد تا بتوانند مهارت‌ها و تخصص‌های ویژهٔ فیلسوفان حرفه‌ای را با نیازشان به تداوم نظامی که در خدمت تحقق یك رشته اهداف تربیتی مطلوب است، وفق دهند. نیز، ما باید بتوانیم بدون زیر پا گذاشتن دقت فلسفی، به زبان مردم صحبت کنیم.

دیدگاه گسترده‌ای که در ارتباط با بُعد عمومی فلسفهٔ تعلیم و تربیت ارائه شد، راه‌های

---

1. public ideology

متعدد خدمت به مردم را به فیلسوف حرفه‌ای تعلیم و تربیت نشان می‌دهند. استفاده از روش «عمومی رایج»، کمك به «سیاست گذاری عمومی»، و کشف «ایدئولوژی تربیتی عمومی»، از جمله این راه‌هاست. اما دربارهٔ این موضوع که فیلسوفان تربیتی، چگونه می‌توانند با دیگر مخاطبان مهم، یعنی مربیان، ارتباط برقرار کنند، کم صحبت شد. به طور کلی، می‌توان مربیان را به دو گروه تقسیم کرد: همکاران ما در مدرسه، دانشگاه، یا بخش‌های تعلیم و تربیت دانشگاه‌ها، و کارآموزان دوره‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت. در سال‌های اخیر، باب گفت‌وگویی خوب و مفید بین محققان و فیلسوفان تربیتی ـ که تخصص ویژه‌ای در فلسفهٔ علم و فلسفهٔ علوم اجتماعی دارند ـ گشوده شده است. این علاقهٔ «طبیعی» مشترك باید گسترش یابد، و فقط مغتنم شمردن آن کافی نیست. مفهوم، روش‌شناسی، و نتایج تحقیقات تربیتی، به یك دیدگاه فلسفی احتیاج دارد. به‌نظر می‌رسد که بین همکاران ما در رشته‌های تخصصی برنامه‌ریزی درسی، مدیریت، و روان‌شناسی تربیتی، با فیلسوفانی که تعلق فنی به معرفت‌شناسی، فلسفهٔ اجتماعی، و روان‌شناسی فلسفی دارند، پیوندی طبیعی برقرار است. برای ایجاد ارتباط بین علایق و رغبت‌های متخصصان تربیتی و فیلسوفان حرفه‌ای تعلیم و تربیت، زمینه‌های بالقوهٔ بسیاری وجود دارد. باید راه‌هایی را برای گشودن باب گفت‌وگوهای سودمند و حرکت‌آفرین در مجله‌ها، سمپوزیوم‌ها، کنفرانس‌ها، و حتی به صورت غیررسمی در درون سازمان‌ها، پیدا کرد.

فیلسوفان حرفه‌ای تعلیم و تربیت، در سطح پیش از خدمت، باید به دسته‌بندی‌ها خاتمه دهند، با یکدیگر به توافق برسند، و یك دیدگاه فلسفی مشترك را در ارتباط با تعلیم و تربیت فراهم آورند که توسط کلیهٔ کسانی که در آموزش ضمن خدمت مربیان، جایگاه اساسی، یا، دست کم، ضروری دارند، مورد قضاوت قرار گیرد. به موازات رشد حرفهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، کتاب‌ها، مقالات، متون درسی، و دیدگاه‌های مربوط به تدریس هم رشد کرده است. اکنون وقت آن رسیده است که گروه‌بندی تازه‌ای صورت پذیرد، روی ضروریات مشترك توافق شود، و علایق گوناگون و ویژه آشکار گردد. به نظر من، این ضروریات مشترك، شامل بررسی بنیادین دیدگاه‌های فلسفی معاصر دربارهٔ برنامهٔ درسی و اهداف، نظریه‌های تدریس، مفاهیم یادگیری و رشد آدمی، تحصیلات مدرسه‌ای، بازآفرینی اجتماعی، و اخلاقیات حرفه‌ای است(۶). البته فیلسوفان، غیر از محتوا، چیزهای دیگری هم دارند که به دانشجویان عرضه کنند. آنان، به‌ویژه در آموزش مهارت‌های مربوط به تفکر روشن و پرورش حس احترام به عقلانیت ـ که هر دو برای معلمان و شاگردان آنان در هر سطحی لازم است ـ شایستگی دارند. همهٔ این موارد باید به صورت اهداف

مشترك عنصر بنیادین فلسفی در آموزش پیش از خدمت معلمان در آید.

با افزایش نیاز معلمان ضمن خدمت به ادامهٔ آموزش‌های تخصصی، فرصت‌های ویژه‌ای برای مطالعات فلسفی و تأمل دربارهٔ ویژگی‌های آنان به عنوان مربی، فراهم می‌آید. تجارب آنان به‌عنوان مربی، موقعیت مستحکمی را برای ایشان فراهم می‌سازد که به واسطهٔ آن می‌توانند اندیشه‌های مختلف را بررسی و دیدگاه‌های مهم فلسفی را جست‌وجو کنند. نوآموز دوره‌های پیش از خدمت به صورتی کاملاً مشهود، نظریه را برای عمل جست‌وجو می‌کند. فلسفه، جامهٔ کوتاهی برای نظریهٔ عملی است. اما معلم با تجربه‌ای که چگونگی انجام عمل را می‌داند، فلسفه را برای کسب دیدگاهی وسیع‌تر، فهمی غنی‌تر، و نظری منقدانه‌تر دربارهٔ تدریس خودش و نیز دربارهٔ تعلیم و تربیت، به عنوان یك نهاد بنیادین اجتماعی، مطالعه می‌کند. برای این معلم، انواع مختلف «فلسفه‌های...» (مثل فلسفهٔ علم، فلسفهٔ ریاضیات، فلسفهٔ هنر، فلسفهٔ تاریخ، فلسفهٔ زبان و...) وجوددارد که دیدگاه فلسفی مهیجی را دربارهٔ حوزهٔ کارش فراهم می‌آورد. این نوع مطالعه، غالباً به خلق اندیشه‌ها و نگرش‌های جدید دربارهٔ آموزش محتوا و همچنین «ساختار رشتهٔ فلسفه» می‌انجامد. از آن‌جا که معلم با تجربه می‌کوشد تا به عقب بازگردد و سند بزرگ تعلیم و تربیت را چون یك عمل اجتماعی هنجاری، که قابل نقد، تغییر، هدایت، و مفهوم‌پردازی مجدد است، ببیند، پس باید نوشته‌های پرباری را که دربارهٔ تاریخ اندیشه‌های تربیتی، و نقادان و پیشنهادکنندگان شکل‌های گوناگون تعلیم و تربیت وجود دارد، به کمك حرفه‌ای‌های هم فکر، مورد مطالعه، بررسی، و گفت‌وگو قرار دهد. و بالاخره، هم معلمان و هم مدیران با تجربه (که در یك دنیای واقعیِ طالب تصمیمات مؤثر بر دیگران، زندگی و کار می‌کنند) باید تحت راهنمایی یك فیلسوف، برای کشف پیچیدگی‌ها و معماهای اخلاقیات حرفه‌ای، گردهم آیند.

رابطهٔ فلسفهٔ عمومی و حرفه‌ای تعلیم و تربیت، که در این مقاله کوشیدم تا آن را ترسیم کنم، رابطهٔ پیچیده‌ای است، نه لزوماً رابطه‌ای دشوار؛ زیرا ساده نبودن یا تك بُعدی نبودن این رابطه، به معنای عدم امکان درك یا بررسی آن نیست. امیدوارم که دیدگاهی را فراهم آورده و تفاهم بهتری بین فیلسوفان و غیرفیلسوفان، و انتظارات سازگارتری بین جنبه‌های عمومی و حرفه‌ای تعلیم و تربیت، برقرار کرده باشم. اما برای کاهش این فاصله‌ها باز هم باید کوشید. نیز، امیدوارم که برخی از فیلسوفان تربیتی هم صنف خود را متقاعد کرده باشم که لازمهٔ یك حرفه‌ای واقعی بودن، کار سخت کوشانه بر روی همهٔ ابعاد فلسفهٔ تعلیم و تربیت ـ یعنی، ابعاد شخصی، عمومی و حرفه‌ای ـ است. به نظر من، هر قدر کم‌تر این کار را انجام دهیم، کم‌تر حرفه‌ای هستیم.

پی‌نوشت‌ها

1. "Philosophy of Education", entry in the Encyclopedia of Educational Research, Fifth Edition (New York: Macmillan and Free Press, 1982), Vol. 3.

۲. این اندیشه‌ها در نوشته‌های دیگر من نیز طرح و بررسی شده‌اند. در میان آن‌ها می توان به این مقالات مراجعه کرد:

Philosophy of Education, Since Mid - Century (New York: Teachers College Press, 1979, and Education (Chicago: Chicago university Press, 1981); the articles "Philosophy of Education For Teachers," Journal of Education (Nova Scotia), 7, 2, 1981: 9-11 and After Thoughts, Educational Theory, 31, 1, 1981: 91-95; and my Korean Lecture, "Recent Trends in Philosophy of Education" delivered in seoul and taegu in May, 1982

۳. هم کار من در دانشکدهٔ تربیت معلم، خانم ماکسین گرین، این کار را به نحو بسیار مؤثری انجام داده و به عقیدهٔ من، کار وی تا اندازه‌ای باعث محبوبیت گسترده‌اش در میان غیرفیلسوفان گردیده است. آن‌ها به آن‌چه از وی انتظار داشتند، رسیدند و او نیز به شیوه‌ای پویا، متقاعدکننده، آگاهی بخش، و صمیمانه انتظار ایشان را برآورده کرد.

۴. به هر حال، حتی به صورت تلویحی یا ضمنی نیز این امور یك بُعد شخصی دارند. ذکر این نکته جالب است که یك فلسفهٔ عمومی تعلیم و تربیت می‌تواند موجودیتی مستقل از تعهدات شخصی سازندهٔ آن داشته باشد و بدون هیچ گونه تعهد شخصی خاصی نسبت به وی، موجودیت خود را حفظ کند، در این مورد یك نمونهٔ خوب، جمهوری افلاطون است.

۵. در این جا لازم است از بریان کریتندن به خاطر واکنشی که در مقابل پیش نویس مقالهٔ من نشان داد و سؤالاتی که دربارهٔ بُعد عمومی مطرح کرد، تشکر کنم، زیرا این امر باعث گردید که من این موضوع‌ها را کاملاً مورد بررسی قرار دهم.

۶. انتشارات تربیت معلم، یك سلسله موضوع‌های جدید در زمینهٔ مبانی تعلیم و تربیت، تحت عنوان «تفکر دربارهٔ آموزش و پرورش» منتشر کرده است و من به عنوان کمك مؤلف پنج کتاب در این زمینه، یعنی دکر والکر، گری فنسترماچر، دنیس فیلیپس، والتر فینبرگ، و کنث استریك کارهایی انجام داده‌ام. می توان کتاب‌های زیادی را برای کمك به افراد مبتدی در جهت کشف و بررسی این سطوح اساسی، تهیه و تدوین کرد. مقصود من در این جا نشان دادن محدودیت آن‌ها در تربیت معلم است.

فصل هفدهم

فلسفهٔ تعلیم و تربیت به سبک جدید[1]

چارلز. دی. هاردی

بسیاری از کسانی که در قلمرو تعلیم و تربیت کار می کنند مایل‌اند تصور کنند که در حال کمك به تغییر جهان‌اند. در واقع، یکی از ادله‌ای که بیشتر اوقات از سوی دانشجویانی که می‌خواهند مطابق حرفهٔ انتخابی خود تدریس کنند، ارائه می‌شود آن است که می‌خواهند بر زندگی دیگران اثر بگذارند و از این راه، افرادی بهتر و در نتیجه، دنیایی بهتر بیافرینند. این نیروی تعلیم و تربیت، به یقین، بسیار واقعی، و بعید است که به دست فراموشی یا غفلت سپرده شود. اما عکس این رابطه، گاه مورد غفلت قرار می گیرد. منظور من، این است که برخی از دوستداران تعلیم و تربیت، متوجه این موضوع نیستند که تغییر جهان و نیز تغییر شناخت ما از جهان، تا چه اندازه می تواند موجب تغییر تعلیم و تربیت شود.

در روزگار یونان باستان، اندیشه‌های مربوط به تعلیم و تربیت، بیش‌تر به وسیلهٔ (الف) جایگاه ریاضیات در طرح دانش، و (ب) واقعیت‌های مرتبط با جامعهٔ برده‌داری تعیین می‌شد. در قرون وسطا، اندیشه‌های مربوط به تعلیم و تربیت بسیار متفاوت بودند، چرا که الاهیات و جامعهٔ فئودالی، جایگزین ریاضیات و جامعه برده‌داری شد. اکنون علم و مردم‌سالاری، جانشین اینها

1. Hardie, charles D. (1960). *The Philosophy of Education in a New Key*. Educational Theory, Vol. X. No. 4. October 1960. PP. 255 - 261

شده‌اند. شماری از مسائلی که امروزه مردم را سر در گم کرده، معلول این واقعیت است که این مسائل در اذهان مردم با هم خلط شده و آن‌ها به وضوح، متوجه تغییری که باید در تعلیم و تربیت -در اثر تغییرات حاصله در شیوهٔ تفکر ما درباره جهان- اتفاق بیفتد نشده‌اند.

من در این مقاله می‌خواهم یکی از ابعاد این تغییر، یعنی تأثیری را که می‌بایست بر تعلیم و تربیت بگذارد بررسی کنم. بسیاری از مردم احتمالاً مایل به تصدیق این موضوع‌اند که اهمیت زیاد و رو به ازدیاد علم باید در برنامهٔ درسی متغیر انعکاس یابد، اما شمار بسیار زیادی از آن‌ها توجه ندارند که هر تغییر لازم‌التحقق در تعلیم و تربیت، ناشی از این واقعیت است که فهم روشن‌تری از علم، منجر به فهم روشن‌تری از ماهیت خود معرفت شده است. دانش علمی، نه فقط به جهت کامیابی‌های نظری و عملی‌اش، بلکه به دلیل هم‌مرزی واقعی آن با کل قلمرو معرفت، شیوهٔ زندگی ما را تحت سلطهٔ خود در آورده است.

هنوز هم احتمال می‌رود که ارتباط این موضوع با فلسفه تعلیم و تربیت، به درستی درک نشده باشد. هنوز هم بیش‌تر آموزش‌ها و نوشته‌ها در فلسفهٔ تعلیم و تربیت، دیدگاهی را در فلسفه مسلّم می‌انگارند که دیگر قابل توجیه نیست. چون این دیدگاه احتمالاً به شکلی بسیار ماهرانه در قطعه‌ای از کتاب *تاریخ فلسفهٔ غرب*[1] راسل بیان شده، آن را بدون عذرخواهی به طور کامل نقل می‌کنم:

> *فلسفه، آن گونه که من از این واژه می‌فهمم، چیزی بین الاهیات و علم است. مانند الاهیات، شامل اندیشه‌وری دربارهٔ موضوع‌هایی است که تاکنون دانش قطعی دربارهٔ آنها به دست نیامده است؛ اما مانند علم، به عقل بشر متکی است، نه منابع موثق، اعم از سنت یا وحی. به عقیدهٔ من، هر دانش قطعی، متعلق به علم، و هر اعتقاد جزمیِ فراتر از دانش قطعی، متعلق به الاهیات است. اما بین الاهیات و علم، برزخی وجود دارد در معرض هجوم هر دو طرف؛ این برزخ، فلسفه است. تقریباً همهٔ مسائلی که دارای بیش‌ترین جاذبه برای مغزهای متفکرند آن‌هایی هستند که علم نمی‌تواند آن‌ها را پاسخ گوید، پاسخ‌های یقینی الاهیون هم مانند قرن‌های گذشته قانع کننده نیست. آیا جهان به روح و ماده بخش می‌شود؟ اگر چنین است، روح و ماده چیستند؟ آیا روح، تابع ماده است یا دارای نیروهای مستقلی است؟ آیا جهان، وحدت یا غایتی دارد؟ آیا به سوی هدفی در*

1. History of Western Philosophy

حرکت است؟ آیا قوانین طبیعی به واقع وجود دارند، یا این که ما فقط به دلیل عشق فطری‌مان به نظم به آن‌ها معتقدیم؟ آیا آدمی، همان است که به نظر ستاره‌شناس می‌آید، تکهٔ کوچکی از کربن ناخالص و آب که عاجزانه روی یك سیارهٔ کوچك و بی‌اهمیت می‌خزد؟ یا آن چیزی است که به نظر هملت می‌آید؟ یا احتمالاً هر دوی آن‌هاست؟ آیا روش زندگی شرافتمندانه و روش زندگی فرومایه وجود دارد، یا همهٔ راه‌های زندگی، بیهودهٔ محض‌اند؟ اگر راه زندگی شرافتمندانه‌ای وجود دارد، چگونه می‌توان به آن دست یافت؟ آیا خیر باید ابدی باشد تا بتواند ارج نهاده شود، یا اگر جهان سنگدلانه هم به سوی مرگ بشتابد، خیر شایستهٔ جست‌وجو است؟ آیا چیزی به نام عقل وجود دارد یا عقل فقط پالایش نهایی حماقت است؟ در آزمایشگاه نمی‌توان برای این سؤالات پاسخی پیدا کرد. الاهیون ادعا می‌کنند که پاسخ‌هایی بسیار قطعی به این سؤالات می‌دهند، اما همین قطعیت بسیار، موجب شده است که نواندیشان با بدگمانی به آن‌ها بنگرند. اگر پاسخ به این سؤالات کار فلسفه نباشد، مطالعهٔ آنها کار فلسفه است. [1]

چنین دیدگاهی دربارهٔ فلسفه، به ریزبخش‌های سنتی مهمی از این موضوع انجامیده است:

۱ـ متافیزیك، که فرض شده با واقعیت نهایی در جهان ـ واقعیت روح و ماده، وجود خدا، ذات مکان و زمان، و مانند آن ـ سروکار دارد.

۲ـ فلسفهٔ اخلاق، یا علم اخلاق، که فرض شده با ذات مفاهیم اخلاقی، و با ادلهٔ موجود برای توجیه داوری‌های اخلاقی سروکار دارد.

۳ـ منطق و معرفت‌شناسی، که فرض شده با استدلال و ذات معرفت سروکار دارند.

پاسخ‌هایی که فیلسوفان در ریزبخش‌های سنتی به این مسائل داده‌اند تقریباً به تعداد خود فیلسوفان است، اما می‌توان گونه‌های وسیعی از پاسخ‌ها را تشخیص داد که مهم‌ترین آن‌ها ایدآلیسم، رآلیسم، و پراگماتیسم نامیده می‌شوند.

این تقسیم‌بندی از فلسفه، روشن می‌کند که چرا در بسیاری از کتاب‌های فلسفهٔ تعلیم و تربیت می‌توان باوضوح کامل، سه نوع گزارهٔ متفاوت را از یکدیگر تفکیك کرد. نخست، گزاره‌های متافیزیکی‌اند. «خدای فروبل، سرچشمهٔ فعال آفرینش دایمی هم در طبیعت هم در روح است.»[2]

1. Bertrand Russell, *History of Western Philosophy* (Allen and Unwin, 1946), PP. 10-11
2. S.J. Curtis and M.E.A. Boultwood, *A short History of Educational Ideas* (university Tutorial Press, 1953), P. 363.

«روح هر بارتی، واقعی، تغییر ناپذیر، مستقل، و فاقد قابلیت هاست؛ پیوند این روح با واقعیت بدن، فراهم آورندهٔ اندیشه و انگیزش انسان زنده است.»[1] آن گاه گزاره های ارزشی اند که، به تلویح یا تصریح، جزو هر گزاره ای در بارهٔ هدف های تعلیم و تربیت به شمار می روند. «پستالوزی، تعلیم و تربیت را ابزار اصلاحات اجتماعی می دانست.»[2] «احتمالاً وی (کمنیوس) ناآگاهانه به بسیاری از اصول افلاطون و ارسطو اعتقاد راسخ داردو می کوشد تا در همهٔ کودکان، عادات مربوط به تفکر، رفتار، و فعالیت را که بعداً تحقق وظایف و مسئولیت های شهروندی و مسیحیت را ضمانت خواهند کرد جایگیر سازد»[3] سرانجام، گزاره های مربوط به ذات معرفت قرار دارند. «شناخت جهان خارج، از طریق فعالیت اندام های حسی حاصل می شود.»[4] «باورها، اندیشه ها، و کوشش های پدید آورندهٔ تحقیق، نه صادق اند نه کاذب، بلکه یا رضایت بخش اند یا نارضایت بخش.»[5] بدیهی است که این گزاره ها، که همگی آن ها از یك کتاب در فلسفهٔ تعلیم و تربیت اخذ شده اند، نمونه ای از گزاره های فلسفی مورد نظر راسل اند.

اما با آموزش ویتگنشتاین، این دیدگاه در بارهٔ فلسفه باید ترك شود و دلیل آن هم برای دانشجویان تعلیم و تربیت، بسیار مهم است. چون بسیاری از مردم، وقت زیادی را صرف تفکر در بارهٔ پرسش های فلسفی سنتی یا دست کم در بارهٔ پرسش های واقع در ریز بخش های متافیزیکی و اخلاقی فلسفه می کنند؛ و اگر در این مسیر گمراه شوند، پس یکی از وظایف تعلیم و تربیت باید درمان این عادت گیج کننده و خسارت بار باشد. دلیل این ترك، آن است که پیش از حل هر مسأله ای دست کم باید معلوم شود که چه شواهدی برای تأثیر بر آن وجود دارد. اگر، همان گونه که در بیش تر مسائل فلسفهٔ سنتی دیده می شود، هیچ ایده ای حتی در بارهٔ این که شواهد مربوط به مسأله کدام است وجود نداشته باشد، پس نباید چنین مسائلی معنادار تلقی شوند. این معیار برای معناداری هر پرسش یا مسأله، که مورد قبول دانشمندان کارآزموده نیز هست، اکنون باید در کل قلمرو معرفت پذیرفته شود.

به این ترتیب، فلسفه، موضوعی نیست که معرفتی در باره جهان ـ در بارهٔ محیط مادی انسان یا در بارهٔ خود انسان ـ به دست دهد. اگر طرح این سؤال که آیا جهان به روح و ماده بخش می شود، و اگر بخش می شود روح و ماده چیستند، معقول باشد، پس کاملاً مسلم است که پاسخ ها در هیچ

---

1. op.cit., P. 345.
2. op.cit., P. 325.
3. op.cit., P. 183
4. op.cit., P. 221
5. op.cit., P. 456

کتاب فلسفی یافت نمی‌شوند. مسلم است، نه به این دلیل که فیلسوفان تاکنون در پاسخ به این سؤالات ناموفق بوده‌اند، بل به این دلیل که فلسفه به ذات خود نمی‌تواند بیانیه‌هایی در بارهٔ ماهیت جهان ـ که کار علوم یا عرف عمومی است ـ پدید آورد. در نتیجه، استنتاج فلسفهٔ تعلیم و تربیت از نظام عمومی فلسفه ـ که ادعا می‌کند واجد معرفت درونی در بارهٔ ماهیت و سرنوشت آدمی، یا در بارهٔ ماهیت واقعیت نهایی است ـ ناممکن است، چرا که ادعاهای چنین نظام‌هایی باید دروغین باشند.

وظیفهٔ فلسفه، بسیار فروتنانه‌تر و در عین حال، بسیار سودمندتر است. این وظیفه، عبارت است از ایجاد روش‌هایی که به روشن‌سازی انواع مختلف معرفت، از عرف عمومی تا ریاضیات و علوم، بینجامد؛ و در سی سال اخیر، پیشرفت قابل ملاحظه‌ای حاصل گردیده، به طوری که در نتیجهٔ تلاش‌های فیلسوفان جدید، به فهم بسیار روشن‌تری از ذات معرفتِ به دست آمده در این قلمروهای گوناگون نایل آمده‌ایم.

بنابر این، فلسفه، هیچ پیام مستقیمی برای تعلیم و تربیت ندارد. گزارش‌های سنتی از فلسفهٔ تعلیم و تربیت، بیش‌تر اوقات با سؤالی که به وسیلهٔ راسل مطرح شده آغاز می‌گردند و سپس، با بحث در بارهٔ پاسخ‌های گوناگونی که فیلسوفان داده‌اند، مانند پاسخ رآلیست‌ها، ایدآلیست‌ها، یا پراگماتیست‌ها، ادامه می‌یابند. به این ترتیب، پاسخ‌های ارائه شده به پرسش‌های تربیتی عملی، از قبیل ساختن برنامه‌های درسی، به نوع فلسفه‌ای وابسته می‌شوند که مورد قبول نویسنده قرار گرفته است. حتی اگر پرسش‌های فلسفی اصالت داشته باشند، جدی گرفتن این کار دشوار است. به نظر من، بیش‌تر کسانی که تجربه‌ای در تدریس چنین درسی داشته‌اند قبول دارند که دانشجویان، قدری از این موضوع شگفت زده خواهند شد که تا وقتی ذهن خود را برای پرداختن به مسائل عمیق فلسفیِ کاملاً دور از واقعیت‌های زندگی روزمره و کلاس درس آماده نکرده‌اند، از آن‌ها انتظار نمی رود که به مسائل روشن آموزشی پاسخ دهند. اما وقتی متوجه شویم که بسیاری از فیلسوفان، در نهایت می‌پذیرند که چنین مسائلی به هیچ‌رو مسائل عقلانی اصیل نیستند، شرایط عجیب‌تر هم خواهد شد.

اما هر چند فلسفه، اکنون هیچ تأثیر مستقیمی بر تعلیم و تربیت ندارد، محتمل است که به‌دلیل اثر گذاری غیر مستقیمش، اهمیت بسیار بیش‌تری نسبت به قبل داشته باشد. به نظر من، هر موضوعی که مطالعه یا برای تدریس پیشنهاد شود، در حقیقت، مسائل یا معماهایی وجود دارند که هر چند به خود این موضوع مربوط نمی‌شوند، اما باید مورد هجوم روش‌های پدید آمده در

فلسفه جدید قرار گیرند. شاید تحلیل این مسائل نشان دهد که آن‌ها اساساً مسائلی فنی‌اند، یا تا حدی فنی‌اند، یا معماهایی زبانی یا کلامی‌اند، یا حتی پرسش‌هایی دروغین‌اند.

بنابراین، فلسفهٔ تعلیم و تربیتی که اکنون دانشجویان باید بخوانند، چیزی است که می‌توان به درستی «فلسفهٔ برنامهٔ درسی» نامید. برای این منظور، چهار مادهٔ درسی اساسی (یا یك مادهٔ درسی درهم‌تنیده‌ای که همان زمینه را بپوشاند) باید در نظر گرفته شوند: فلسفهٔ زبان، فلسفهٔ ریاضیات، فلسفهٔ علم، و فلسفهٔ تاریخ. در همهٔ این زمینه‌ها مسائلی وجود دارد که می‌توان آن‌ها را با روش‌های فلسفی جدید به گونه‌ای سودمندانه روشن کرد، و حتی نتایجی که در گذشته به دست آمده‌اند، می‌توانند به اصلاحاتی گسترده در آموزش و پرورش بینجامند. بگذارید هر حیطه را به‌طور مختصر بررسی کنیم.

فلسفهٔ زبان

این حیطه شاید مهم‌ترین باشد، چرا که نتایج به دست آمده در آن، تا حدی در دیگر حیطه‌ها مسلم دانسته می‌شوند. انتخاب هر موضوعی باید اختیاری باشد، اما من فکر می‌کنم که به‌طور کلی، اهمیت موضوع‌های زیر برای دانشجویان تعلیم و تربیت پذیرفتنی خواهد بود.

الف ـ مسألهٔ معنا،

ب ـ شباهت‌ها و تفاوت‌ها بین جمله‌های بیان کنندهٔ گزاره‌های واقعی و جمله‌های بیان کنندهٔ گزاره‌های ارزشی (شامل اخلاقی)،

ج ـ ماهیت همان گویانهٔ حقیقت منطقی،

بحث از مسألهٔ معنا، پرتوی فراوان بر شرایط لازم برای هر کسی که در جست‌وجوی شناخت زبان است و نیز بر شرایطی که ارتباط را امکان می‌سازد، می‌افکند. از آن جا که تدریس بسیار بد، در واقع، موجب شکست ارتباط است، به سختی می‌توان بر اهمیت این موضوع، بیش ازحد تأکید کرد. در ارتباط با موضوع (ب)، تفکیك بین معنای مندرج در گزاره‌های واقعی و معنای مندرج در گزاره‌های ارزشی، در هر بحثی راجع به اهداف تعلیم و تربیت، جنبهٔ اساسی دارد. به‌علاوه، اگر دانشجو می‌خواهد فهمی از کل آن چیزی که به طور سنتی تربیت اخلاقی نامیده شده داشته باشد، باید این مطلب را کاملاً درك کند. در گذشته، این موضوع غالباً ناکامی غم‌انگیزی بوده است، اما وقتی به آشفتگی فراوان احاطه کنندهٔ چنین موضوعی می‌اندیشیم، به هیچ وجه شگفت‌آور نخواهد بود. مطالعهٔ فلسفهٔ زبان، نه تنها به روشن ساختن تفاوت‌ها بین

گزاره‌های واقعی و ارزشی کمک می کند، بلکه موجب آشکار شدن «خطاهای مقوله‌ایِ» نظریهٔ سنتی روح ـ بدن، که زیربنای بخش اعظم تربیت اخلاقی (اصلاح روح به وسیلهٔ تنبیه بدنی) به‌عمل آمده در مدارس گذشته است، می گردد. روشن‌سازی مفهوم حقیقت منطقی در موضوع (ج)، که با اثبات ماهیت همان گویانه‌اش حاصل گردیده، سرچشمهٔ دایمی حمایت از ماهیت گرایی و نظریه‌های خویشاوندی را از میان برمی‌دارد. گزاره‌های حقیقی، ناگزیر ضرورت خود را از زبانی اخذ می کنند که با آن بیان می‌شوند.

فلسفهٔ ریاضیات

شاید بهتر باشد که این حیطه به دو بخش تقسیم شود؛ یك بخش که برای آموزگار دورهٔ ابتدایی عمومی مناسب است، و بخش دیگر که برای معلمان متخصص در ریاضیات تناسب دارد. بخش اول با مبانی علم حساب سروکار دارد، و شامل استنتاج اعداد صحیح مثبت و منفی، کسرها، و اعداد نامعقول و پیچیده از اعداد طبیعی است. بعد می توان این بخش را تا بررسی مسائل اندازه گیری ـ ابزار انضمام اعداد به اشیاء به واسطهٔ نسبت‌های معین ـ گسترش داد. از این راه، دانشجویان می توانند بفهمند که چه توجیه منطقی برای اندازه گیری آموزشی وجود دارد، و از این گذشته، هم در برابر نقد خصمانه و هم در برابر زیاده‌روی‌های روان‌سنجان از خود دفاع کنند. بخش دوم این درس، شامل موضوع‌های تخصصی‌تر، از قبیل نظام‌های اصول متعارفه، نظریه برهان، و مسائل سازگاری و کمال است. شگفت‌آور است که ریاضی‌دان‌های بسیار خوب چه قدر از این موضوعات غافل‌اند، و توضیح معلم «قوانین جبر» برای یك کلاس دوازده ساله، به شرطی که خودش طرز عمل بدیهی جبرهای مختلف را فهمیده باشد، معمولاً بدون فهم و تشخیص، اصلاح می گردد. افزون بر این، همین که دانشجو به واسطهٔ حرکت‌هایش در نوع بحثی که بین شهودگرایان و طرفداران ریاضیات باستانی در گرفته انتخاب می‌شود، کارآموزی بسیار خوبی در تشخیص پرسش‌های دروغین فلسفی داشته است.

فلسفهٔ علم

در این حیطه، دو مسألهٔ بزرگ وجود دارد که برای دانشجوی تعلیم و تربیت مهم است. نخست، مسأله ارتباط بین معرفت علمی و تجربهٔ عرف عمومی است. فکر می کنم در دههٔ ۱۹۲۰ بود که سر آرتور ادینگتون فقید، داستان جالبی دربارهٔ مردی در خیابان و یك فیزیکدان

برجسته منتشر کرد که هر دو در آستانهٔ ورود به یك اتاق بودند. آن مرد البته قدم‌زنان پیش رفت و وارد شد. اما فیزیکدان می‌بایست چند مسألهٔ مشکل را تحمل می‌کرد. او باید به خاطر می‌سپرد که لازم است پایش را روی تختهٔ چوبی بگذارد و در هر دور دوم خورشید، حدود بیست مایل پیشروی کند، و این کار را ضمن ثابت نگه داشتن سرش در فضا انجام دهد. افزون بر این، آنچه برای آن مرد، تخته چوبی سخت و انعطاف‌ناپذیر بود، فیزیکدان آن را عمدتاً خلأ می‌دانست؛ به‌علاوه، جو با نیرویی برابر چهارده پوند روی هر چهار اینچ مربع بدنش او را در جهت خلاف هل می‌داد. با این حال، بعد از چندین محاسبهٔ طولانی، فیزیکدان به این نتیجه رسید که می‌تواند کار را تمام کند، و لذا شروع به دنبال کردن آن مرد نمود. به دیگر سخن، به نظر می‌رسد دو دنیا وجود دارد: دنیای مردی در خیابان (یا عرف عمومی)، و دنیای علم. اما این دو دنیا چگونه به هم مربوط می‌شوند؟ پاسخ روشن بر آمدهٔ از دانش عرف عمومی که به‌تدریج به ساخت یا استنتاج دانش علمی می‌انجامد، ما را در یك موقعیت منطقی دشوار قرار می‌دهد و به این نتیجه‌گیری متعهد می‌کند که نظریهٔ عرف عمومی دربارهٔ دنیا نظریه‌ای دروغین است. (اگر P بر q دلالت کند، و q بر نه P دلالت نماید، پس P باید غلط باشد). اکنون معلمان باید برای رویارویی با این نوع پرسش، مهارتی کسب کنند. زیرا معلم، اولاً و بالذات، مفسر دانش است، و نه تنها باید فهمی از علم داشته باشد، بلکه باید بتواند نقش دانش علمی در امور انسانی و رابطه آن با تجربهٔ زندگی روزمرهٔ ما را توضیح دهد. در غیر این صورت، علم به سحر آمیز شدن می‌گراید که به وسیلهٔ اعضای گروهی سرّی دنبال می‌شود که وقتی مرد خیابانی با مشکلات فنی مواجه می‌گردد به آن‌ها مراجعه می‌شود، اما سحر آنها رابطه‌ای ناچیز با طرق عادی زندگی و تفکر دارد.

دومین مسأله بزرگی که باید مورد توجه دانشجو باشد آن است که بیش‌تر اوقات، استنباط علمی یا آماری یا حتی شاید مسألهٔ استقراء نامیده می‌شود. این، موضوعی عظیم و دشوار است؛ با این حال، می‌توان زیرساخت‌های آن را با کمال سادگی توضیح داد. این مسأله، گذشته از اهمیتی که در فهم و تفسیر دانش علمی دارد، در بررسی داده‌های آماری خارج از محدودهٔ عمل تربیتی نیز از ارزش بومی قابل ملاحظه‌ای برخوردار است. به راستی، درس مرسوم آمار برای دانشجویان تعلیم و تربیت، بسیار ناخرسندکننده است. این درس، آن‌ها را از مهارتی در نتیجه‌گیری‌ها و استنباط‌های معمولی، بر طبق قواعد کتاب درسی برخوردار می‌کند، اما به ایشان فهم مختصری از چگونگی توجیه این استنباط‌ها می‌دهد ـ مسأله‌ای که با موضوع (ج) در درس فلسفهٔ زبان، همبستگی دارد.

فلسفهٔ تاریخ

هر کس که خود را برای تدریس تاریخ آماده می کند، گاه با پرسش‌هایی از این دست روبه‌رو می‌شود: «از کجا معلوم که فلان و بهمان رخ داده؟»، «این گفته که فلان و بهمان رخ داده، یعنی چه؟»، «رخ دادن فلان و بهمان در گذشته، چگونه به اکنون ربط داده می‌شود؟» و مانند آن. این پرسش‌ها آشکارا پیوندی تنگاتنگ با مسائل معنا و صدق آزمایی دارند که در درس فلسفهٔ زبان بررسی شدند. اما علاوه براین گونه معماهای مربوط به گذشته، معماهایی هم وجود دارند که به فلسفهٔ هر علم اجتماعی مربوط می‌شوند. انکار این مطلب که علوم اجتماعی، شهرت یا حتی حرمت علوم طبیعی را کسب نکرده‌اند احمقانه است. پس، معلم هر کدام از علوم اجتماعی(و تاریخ به عنوان مهم‌ترین آن‌ها که به طور عمومی و جدی در مدارس آموخته می‌شود) باید قادر به توجیه موضوع درسی‌اش به صورت شاخه‌ای محترمانه از معرفت بشری باشد. وی فقط به شرطی می تواند این کار را انجام دهد که روش‌شناسی علوم‌اجتماعی را به خوبی بداند تا به حمله‌ها و طعنه‌های همکارانش در علوم قدیمی تر پاسخ دهد.

در هر کدام از این چهار حیطه، فلسفهٔ زبان، فلسفهٔ ریاضیات، فلسفهٔ علم، و فلسفهٔ تاریخ، در چند دههٔ گذشته، تغییراتی انقلابی به وقوع پیوسته، و به نظر من اگر شناختی از این تغییرات به‌وسیلهٔ بخش‌های تعلیم و تربیت دانشگاه‌ها اشاعه داده شود، چند فایدهٔ مهم عاید خواهد شد. مهم‌ترین فایده، آن است که فهم دانشجویان از حیطه‌های مختلف مواد درسی، بسیار بیش‌تر از فهمی که در حال حاضر دارند خواهد گردید. این مورد آشکارا باید آن‌ها را به معلمانی بهتر، یا مفسرانی بهتر برای دانش، و بلکه به متخصصانی بهتر تبدیل کند. دوم آن که می توان با اطمینان خاطر، علاقهٔ نوجوانی موجود در بیش‌تر دانشجویان به مسائل فلسفی از نوع سنتی را به طرف این چهار درس سوق داد. با مشخص شدن چگونگی برخورد با این مسائل در حیطهٔ درسی خاص خودشان، می توان آن‌ها را برای آگاهی از دروغین بودن ادعاهای فلسفی سنتی، به سرعت فراگرفت. دانشجویان متوجه خواهند شد که گفتن این سخن که آموزش‌وپرورش باید شالودهٔ فلسفی صحیحی داشته باشد، گمراه‌کننده و بلکه عکس آن صادق است. چرا که با برخورداری از آموزش و پرورش صحیح، مردم باید خودشان بتوانند فارغ از هر نوع گره فلسفی که گاه ممکن است گرفتارش شوند، فکر کنند. سرانجام، مطالعهٔ آموزش و پرورش، موجب پیدایش مشکلی عقلانی می‌شود که غالباً در گذشته وجود نداشته است. زیرا در هر یك از این حیطه‌های درسی چهارگانه، فرصت کافی برای پیچیده‌ترین استدلال‌ها، ظریف‌ترین تفاوت‌ها، و عمیق‌ترین

بینش‌ها هست.

این ادعا که فایده‌های نام برده به انقلاب در تعلیم و تربیت، مطابق با انقلاب اخیر در فلسفه، می‌انجامد، مبالغه‌آمیز خواهد بود. اما می‌توان گفت که آن‌ها به انقلاب در عادات فکری معلمان منتهی می‌شوند، و تنها از این راه است که انقلابی ارزشمند در تعلیم و تربیت، به‌وقوع خواهد پیوست.

فصل هجدهم

فلسفهٔ تعلیم و تربیت به عنوان یك رشته[1]

جان اس. بروباخر

روش فلسفی، برای برخورد با طیف وسیعی از عوامل و شرایط مؤثر بر یك مسأله تربیتی، بر سه کارکرد متمرکز بوده است: کارکرد نظری، کارکرد هنجاری، و کارکرد نقادی.

فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به صورت نظری

فلسفهٔ تعلیم و تربیت در مرحلهٔ نظری، می کوشد تا کل نگر باشد. فلسفه، با آرایش دادن به واقعیت‌های برگرفته از علم، تاریخ، و حوزه‌های دیگر، سعی دارد تا به یك دید کلی دربارهٔ هر حوزه دست یابد. بدین ترتیب، فلسفه، در این مرحله، اجزای پراکنده را به‌صورت ترکیبی، کنار هم می نهد. به همین دلیل، برخی این کارکرد فلسفه را کارکردی ترکیبی می نامند، نه نظری. هنگامی که برخی از داده‌ها مفقود است، فلسفه ممکن است با مبادرت ورزیدن به کار خطرناك استنتاجات کمابیش موقت، آن‌ها را جبران نماید. به یك معنا، فلسفهٔ نظری درصدد ترسیم نقشه‌ای از جهان، و جایگاه انسان در آن است. با دردست داشتن این نقشه، تهیهٔ یك برنامهٔ تربیتی، آسانتر خواهد بود.

---

1. Brubacher, John S. (1977). *Educational Philosophy as a Discipline.* In John S.Brubacher, Modern Philosophies of Education. U.S.A: Macmillan. PP. 313-320.

با وجود توافق بر سر این موضوع که ارائه یك چشم‌انداز کلی نظری، هدف مشروع هر فلسفهٔ تربیتی است، نمی توان جزئیات گوناگون را تا حد یك الگوی واحد و هماهنگ تقلیل داد. فلسفه‌هایی مانند *استبدادگرایی*[1] در تعلیم و تربیت فاشیستی، قایل به دیدگاه *وحدت گرایانه*[2] یا ترکیبی‌اند. اما فلسفه‌های دیگر، به نحو شگفت‌انگیزی، وحدت را در کثرت می جویند. فلسفه‌هایی که اصول را به دو اصل برمی گردانند، *ثنویت گرا*[3] نامیده می‌شوند. فلسفه‌های تربیتی -دینی، همچون کاتولیك گرایی یا پروتستان گرایی، از این قبیل‌اند. در این فلسفه‌ها، عمل تربیتی به‌وسیلهٔ دو دستور فکری متفاوت، یعنی، دستور طبیعی و دستور ماورای طبیعی، تعیین می‌شود. هر فلسفهٔ دیگری که نه وحدت گرا باشد نه ثنویت گرا، فلسفه‌ای *کثرت گرا*[4]ست. فلسفهٔ تربیتی دموکراتیك، نمونه‌ای از کثرت گرایی است که از پرورش شخصیت‌ها و فرهنگ‌های متنوع، چون یك اصل بنیادی، حمایت می کند.

خواه وحدت، در اصل، یکی باشد یا بسیار، این سؤال مطرح می‌شود که آیا وحدت، به تجارب تربیتی موجود کمك می کند و در نتیجه، برای برآوردن تقاضای متغیر تربیتی، همواره در حال شکل گیری یا شکل گیری مجدد است، یا این که از حد تجارب موجود فراتر می‌رود و در واقعیت غایی و نهایی استقرار می‌یابد(۱). برخی را عقیده براین است که وحدت طلبی، ریشه در تجارب عادی تربیتی دارد و گاه مانع تداوم فرایند تعلیم و تربیت می گردد. احتمالاً گروه‌های مختلف فشار، از قبیل اتحادیه‌های والدین ـ معلمان، اتاق بازرگانی، و غیرها، خواسته‌های متضادی در ارتباط با برنامهٔ مدرسه دارند. اولیای مدرسه نیز مرددند که نظریه یا شیوهٔ جدیدی را اعمال کنند، یا به روش‌های سنتی وفادار بمانند. در چنین مواقعی، وظیفهٔ فلسفه این است که عوامل مختلف و مؤثر در تجربه را روشن سازد، و با یافتن یك مخرج مشترك بزرگ تر، از دامنهٔ تضادهای موجود بکاهد. بدین ترتیب، فلسفه با تداوم فرایند قبلی تعلیم و تربیت، همراه با تغییر مجدد، و در نتیجه، با زنده و در حال رشد نگاه داشتن این فرایند، به ادامهٔ مجدد آن کمك می کند. بنابراین، پاسخ به این سؤال که آیا فلسفه می تواند به‌عمل تربیتی، معنایی وحدت یافته تر ببخشد، در گرو تجارب بیش تر است.(۲)

فلسفه‌های دیگر، ضمن پذیرفتن تجربه، آن را ناتوان از فراهم آوردن نظریه‌ای کاملاً

---

1. totalitarianism
2. monistic
3. dualist
4. pluralist

کل‌نگرانه در باب تعلیم و تربیت می‌دانند. آن جا که تجربه از عهدهٔ فراهم آوردن داده‌های لازم دربارهٔ چیستی واقعیت نهایی برنمی آید، تأملات نظری به خدمت گرفته می‌شوند. در برخی موارد، مخصوصاً زمانی که تأملات نظری از *الاهیات*[1] یاری می‌طلبد، این ادعا مطرح می‌شود که دانشی برتر از تجربه فراهم آمده است که می‌تواند هدایتگر سیاست تربیتی باشد. از نظر طرفداران این فلسفه‌ها، جست و جوی فلسفی برای دستیابی به کلیت، به معنای فروکاستن گرایش‌های تربیتی متضاد و حصول سازگاری موقت نیست، بلکه جست و جو برای نیل به کلیت یا وحدتی جاودانه است. از آن جا که کل، طبیعتاً دارای اجزایی مرتبط به هم است، و تعلیم و تربیت نیز فقط یکی از اجزای این کل به شمار می‌رود، یکی از دلایل اصلی مطالعهٔ فلسفی تعلیم و تربیت، دانشی است که در باب چیستی کل واقعیت فراهم می‌آید. راه وصول به این دانش کامل و تمام عیار، شهود پیشینی یا استعدادی عقلانی است که توانی منحصر به فرد برای درك مستقیم حقیقت مطلق غیر تجربی دارد.

این شکاف بین فلسفه‌های تربیتی تجربی و غیر تجربی، مسائلی را به وجود آورده است. اگر فلسفهٔ تربیتی بتواند بر *واقعیت نهایی*[2] استوار گردد، فقط یك فلسفهٔ تربیتی حقیقی وجود خواهد داشت. در این صورت، دیگر تعدادی فلسفهٔ متضاد و دارای بهره‌ای برابر از حقیقت و برخوردار از فروض و تعاریفی مخصوص به خود، در کار نخواهد بود. تا زمانی که پیروان فلسفه‌های تربیتی حقیقی، فروتنانه اقرار ورزند که آنچه دارند یك فلسفهٔ تربیتی حقیقی نیست، هیچ مشکل حادی بروز نخواهد کرد. مشکل وقتی پدید می‌آید که هم اینان، دعوی *یقین مطلق*[3] کنند. در این شرایط، دو معلمی که تحت تأثیر دو فلسفهٔ تربیتی متفاوت، اما کاملاً درست، قرار دارند، کار کردن با یکدیگر را در یك برنامهٔ تربیتی مشترك، فوق‌العاده دشوار خواهند یافت. در این حال، هیچ یك نمی‌تواند دیگری را قانع یا متقاعد کند، زیرا هرگونه سازشی از سوی هر یك از طرفین برای دستیابی به وحدت نظر، یقین مطلق وی را به حقانیتش متزلزل خواهد ساخت. این دو، به دو زبان متفاوت سخن می‌گویند.

برای خروج از این بن‌بست، چه باید کرد؟ برخی، مخالفان خود را به ستیزه‌جویی محض یا حتی انحراف اخلاقی متهم می‌کنند(۳). عده‌ای، به تصمیمات یك مرجع خارجی، مثل کلیسا یا

---

1. theology
2. ultimate reality
3. absolute assurance

دولت، متوسل می‌شوند. در صورت پشتیبانی این سازمان‌های قدرتمند، این عده، بیش‌تر وسوسه می‌شوند که در مقابل فلسفه‌های تربیتی رقیب، کاملاً نابردبارانه عمل کنند(۴).

فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به صورت هنجاری

فلسفهٔ تعلیم و تربیت، علاوه بر فراهم سازی نظریه‌ای جهانی به منظور هدایت پویندگان این سرزمین بی‌نقشه، به طور سنتی، تنظیم هدف‌ها، هنجارها، و معیارها ـ که وسیله‌ای برای اجرای فرایند تربیتی هستند ـ را نیز متقبل شده است. برخی، هنجارهای خود را در قالب نظری سابق‌الذکر قرار می دهند. اینان بر این باورند که فلسفه، لکهٔ ابری در روز یا ستون آتشی در شب است که مسافر سرگردان را از برهوت تربیتی می‌رهاند. اما دیگران، معتقدند که فلسفه، پیرو عمل تربیتی است، نه رهبر آن(۵). اینان، فلسفهٔ تعلیم و تربیت را وسیله‌ای برای توجیه عقلانی اعمال تربیتی شناخته شده، می‌دانند. از نظر ایشان، اعمال تربیتی به صورت تصادفی و غیررسمی رخ می‌دهند. علی‌الظاهر، این اعمال، اجزای یك برنامه وسیع‌المقیاس و هماهنگ نیستند. فیلسوف، با به کارگیری هنرمندانهٔ منطق و قدری تخیل، ساختاری هماهنگ و عقلانی پدید می آورد. وی می کوشد تا نظریهٔ عمومی و زیربنایی این اعمال گوناگون را با انسجام هرچه بیش‌تر بیان کند. اما برای انجام چنین کاری، فلسفه، ذاتاً *واپس‌گرا*[1] است، *نه آینده‌نگر*[2]، *محافظه‌کار*[3] است، *نه ترقی‌خواه*[4].

جایگاه کتاب *دموکراسی و آموزش و پرورش*[5] جان دیویی در ادبیات تربیتی آمریکا به همین بحث مربوط است(۶). بسیاری از خوانندگان این کتاب معروف، آن را بهترین بیان برای آرمان دموکراتیك در تعلیم و تربیت می‌شناسند. و بدون تردید، انتشار این کتاب، نه تنها بر تعلیم و تربیت آمریکا، بلکه بر تعلیم و تربیت جهان، تأثیر عمیقی برجای نهاده است. با این حال، سطحی‌نگری است اگر تصور شود که این کتاب به قدری معتبر است که می تواند عرضه کنندهٔ هدفی لازم‌التحقق باشد. ظهور این کتاب، پس از گذشت یکصدوبیست و پنج سال از شکل گیری سازمان‌های دموکراتیك در آمریکا اتفاق افتاد. این کتاب، چیزهایی را که در پیشرفت‌های اجتماعی، اقتصادی، و سیاسی آمریکا در قرن بیستم نهفته بود، برای تعلیم و تربیت آشکار

---

1. retrospective
2. prospective
3. conservative
4. Progressive
5. Democracy and Education

ساخت. پس اگر نیك بنگریم درمی‌یابیم که این کتاب، هم توجیهی عقلانی برای گذشته است، هم آرمانی الهام‌بخش برای آینده.

فلسفهٔ تعلیم و تربیت، برای انجام کارکرد هنجاری نیز، همانند کارکرد نظری، ممکن است به حوزه‌های دیگر فرهنگ نزدیك شود. اما در بهره‌گیری از ادبیات، اخلاق، و مخصوصاً تاریخ و علوم رفتاری، مسأله‌ای به وجود می‌آید که همانا نسبت واقعیت‌ها و ارزش‌هاست. برخی را عقیده براین است که فلسفه باید بر ارزش‌ها حاکمیت انحصاری داشته باشد، و علم بر واقعیت‌ها. هرچند، این سخن، پیشینه‌ای کهن دارد، اما چندان دقیق نیست و باید روشن شود. گاه در یك وضعیت، ارزش‌ها همان واقعیت‌ها هستند؛ مثلاً، جوامعی که به عنوان یك واقعیت، ارزش‌ها یا هدف‌هایی دارند که می‌خواهند آن‌ها را در نظام‌های آموزشی خود تحقق ببخشند، از این نمونه‌اند. از سوی دیگر، روش‌های علمی ویژه‌ای وجود دارند که به صورت کاملاً دقیق، ارزش‌ها یا هدف‌های مربوط به یك زمان یا مکان خاص را تعیین می کند. اما دانشمند، وقتی به تعیین ارزش‌هایی که در واقع مورد قبول هستند، می‌پردازد، باید بسیار مراقب باشد که الگوی ارزشی خودش، او را به سوی هیچ واقعیتی سوق ندهد. در غیر این صورت، اگر دانشمند دیگری که الگوی ارزشی متفاوت دارد، با همان موقعیت مواجه شود، ممکن است واقعیت‌های دیگری را پیدا کند.

هر چند علم ممکن است به نحو شایسته‌ای، ارزش‌ها یا هدف‌های موجود در یك جامعه را معین کند، اما قضاوت دربارهٔ خوب بودن این ارزش‌ها یا هدف‌ها، یا تعیین هدف‌های لازم‌التحقق برای مدارس، مقوله‌ای کاملاً متفاوت است. برای این کار باید پای را از حوزهٔ علم فراتر نهاد و به قلمرو فلسفه درآمد. فلسفه، ابتدا به توصیف ارزش‌هایی می‌پردازد که واقعاً در یك موقعیت تربیتی به دست می آیند، آن گاه برمبنای یك هنجار ارزشی، در مقام نقادی آن‌ها برمی‌آید. نقادی یا ارزیابی ارزش‌ها کاری بس پیچیده است. متغیرها، از یك سو، فراوان و از سوی دیگر، چندان با زمینه اجتماعی و فرهنگی درآمیخته‌اند که نمی توان آن‌ها را به سهولت از یکدیگر جدا کرد، و باید با توجه به کل موقعیت با آن‌ها مواجه شد. اما بدون دراختیار داشتن نظریه‌ای کل‌نگرانه یا فلسفی، تصمیم‌گیری دربارهٔ این موضوع که مدارس باید وضع موجود را حفظ کنند یا آن را تغییر دهند، غیرممکن خواهد بود. اگر ارزش‌های شخصی فیلسوف، بر قضاوت نهایی‌اش تأثیر بگذارند، دیگر هیچ جای اعتراضی برای وی وجود نخواهد داشت که چرا به بخشی از واقعیت پرداخته است (چنان که در مورد دانشمند نیز همین مطلب صدق می کند).

سرانجام، کسانی هم هستند که نه فقط برای دانشمندان، که برای فیلسوفان نیز قایل به نقش هنجاری در تعلیم و تربیت نیستند. پوزیتیویست‌های منطقی، با توجه به معیارهای دقیق پژوهشی، اثبات دعاوی ارزشی را ناممکن می‌دانند. اینان، وقتی می‌پرسند: «چه کسی شنیده است که شخصی در نتیجهٔ استدلال، ارزش‌های اساسی‌اش را تغییر داده باشد؟» در پی تحقیر فیلسوفان‌اند.

فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به صورت نقادی

فلسفهٔ تعلیم و تربیت، در مرحلهٔ نقادی، واژه‌ها و گزاره‌هایی را که در تفکر و عمل تربیتی به کار می‌روند، از حیث نحوهٔ بیان آن‌ها مورد بررسی دقیق قرار می‌دهد(۷). مربی، نه فقط می‌خواهد از محتوای برنامهٔ مدارس، که می‌خواهد از *اعتبار صوری*[1] آن هم مطمئن شود. این اطمینان از چند راه به دست می آید. یکی این که *فلسفهٔ نقادی*[2]، به بررسی *مقدمات منطقی‌ای*[3] می‌پردازد که مبنای نتایج تربیتی‌اند. (۸) دیگر این که، زبان مورداستفاده را مورد سنجش دقیق قرار می‌دهد، تا از وضوح و عدم ابهام آن یقین حاصل کند. سوم این که، دربارهٔ شواهد قابل قبول برای تأیید یا رد گزاره‌های واقعی مربوط به تعلیم و تربیت، به تأملی عمیق می‌پردازد.

یك نمونهٔ جالب از تحلیل منطقی دیدگاه‌های تربیتی، بررسی نقادانهٔ *فرض‌ها*[4] است. با کاویدن مسائل تربیتی، معلوم می شود که برخی از جنبه‌های این مسائل، ماهیتاً به گونه‌ای است که کاوشگر را به بهره گیری از رویکرد کل‌نگرانهٔ فیلسوف تشویق می کند تا رویکرد جزءبینانهٔ دانشمند. یکی از این جنبه‌ها عبارت است از بررسی نقادانهٔ فرض‌های بنیادی، که حل یك مسأله بر آن‌ها استوار است. فرض‌هایی که می‌توان آن‌ها را با مراجعهٔ به تجربه مورد سنجش قرار داد، از قبیل فرضیات‌اند، و احتمالاً باید فرضیه نامیده شوند. اما منظور ما از فرض، چیزی است که حل یك مسأله بدان بستگی دارد، ولی خودش با مراجعه به تجربه، قابل اثبات نیست(۹).

به عنوان مثال، می‌توان اندازه گیری تربیتی را ذکر کرد. اندازه‌گیری علمی پدیده هایی مانند هوش یا پیشرفت تحصیلی، در نهایت، وابسته به این مسأله است که آیا داده‌های مربوط به هوش یا پیشرفت تحصیلی، قابل دستکاری ریاضی، یعنی، قابل جمع و تفریق هستند یا خیر.

---

1. formal validity
2. critical philosophy
3. logical premises
4. assumptions

برای جمع و تفریق داده‌های روان شناختی، باید بتوان آن‌ها را در قالب اعداد اصلی، یعنی، در قالب واحدهای مساوی، بیان کرد. اکنون، معمول است که نمرات آزمون‌های هوش و پیشرفت تحصیلی در قالب نمرات اصلی بیان شود، اما از کجا می‌دانیم که پرسش‌های آزمون، دشواری برابری دارند؟ در واقع، ما نه این را می‌دانیم، و نه حتی با بیشترین مراقبت‌ها می توانیم آن‌ها را دقیقاً برابر سازیم. در این صورت، فرض می کنیم که واحدهای ما مساوی‌اند. این فرض، گو این که فرضی نامسلم است، اما برای دفاع از نتایج عملی‌اندازه گیری تربیتی، بس سودمند است(۱۰).

از آن جا که هسته‌ای نامسلم در قلب هر فرض حقیقی وجود دارد، باید در مقابل استفادهٔ افراطی و ناموجه از فرض‌ها، که موجب تضعیف بیش از حد دلایل صحیح تربیتی می شود، ایستادگی کرد. این کار بسیار مهم است، زیرا فرض‌ها غالباً به قدری ساده و محجوب‌اند که اهمیت آن‌ها کاملاً نادیده گرفته می‌شود. در هرحال، مورد سؤال قرار دادن فرض‌ها، و جواز عبور صادر کردن برای فرض‌هایی که بتوانند در برابر موشکافی دقیق تاب بیاورند، وظیفه‌ای است که فیلسوف از دیرباز مدعی آن بوده است. اما این وظیفه، در انحصار فیلسوف نیست. دانشمندان نیز همچون فیلسوفان، غالباً با دقت زیاد، به نقادی فرض‌هایی می‌پردازند که کاربرد عمومی دارند. طبیعتاً هر قدر دانشمند از آموزش‌های فلسفی بیش‌تری برخوردار باشد، نقادی وی نیز ثمربخش‌تر خواهد بود(۱۱).

اگر فلسفه، نقادی فرض‌ها باشد، نقادی کاربرد واژه‌ها و مفهوم‌ها را نیز برعهده دارد. فلسفه با پرداختن به معنای معنا، رشتهٔ کاملی به نام معناشناسی را پدید آورده است. این رشته، تحت تأثیر این اصل قرار دارد که نحوهٔ کاربرد یك واژه یا عبارت، معنای آن را خلق یا کنترل می کند. به دیگر سخن، اصول ارتباطات اجتماعی، به واژه‌ها، عبارت‌ها، و جمله‌ها معنا می بخشند.

برای توضیح مطالب فوق‌الذکر، در زیر به بررسی اظهارنظرهای هوریس من[1] می‌پردازیم. وی می گوید: «من به وجود یك قانون طبیعی بزرگ، ابدی، و تغییرناپذیر معتقدم... که حق مطلق هر انسان را برای تعلیم و تربیت، به اثبات می‌رساند(۱۲)...» منظور وی چیست؟ آیا واقعیتی را دقیقاً تشخیص داده و وصف کرده است؟ یا احساس دلبستگی و تعهد خویش را در قبال این اصل، بیان نموده است؟

---

1. Horace Mann

فلسفهٔ تعلیم و تربیت به سبک جدید[1]

پاسخ به این سؤالات، خالی از ابهام نیست. واژه‌های پرباری همچون «اعتقاد»، «وجود»، «قانون»، و مانند آن، معانی بسیاری را در بردارند. نه تنها اندیشه، که زبان هم باید روشن باشد(۱۳). اگر دربارهٔ زبان، آشفتگی یا اختلاف نظر وجود داشته باشد، باید دید که آیا علت آن اختلاف نظر دربارهٔ واقعیت‌هاست، یا بدفهمی جنبه‌های منطقی، یا تضاد ارزش‌ها. گروهی که خود را تحلیل گر زبان نامیده و گرایشی به پوزیتیویسم منطقی دارد، بر این عقیده است که مسألهٔ اول را می توان از راه بررسی تجربی، و مسألهٔ دوم را از راه کاربرد دقیق قواعد منطقی حل کرد. اما مسألهٔ سوم، که مسأله‌ای غیرمعرفتی[2] است، غیرقابل حل است.

این گروه تا آنجا پیش می‌رود که می گوید: فلسفه، باید از نقش‌های سنتی خود، یعنی، تبیین جهان [نقش نظری. م] و رهنموددهی برای زندگی خوب [نقش هنجاری. م] دست بردارد. تبیین جهان، در حدی که جنبهٔ واقعی داشته باشد، باید به علم وانهاده شود، و رهنموددهی برای زندگی خوب، که غیرقابل بررسی تجربی و لذا حل ناشدنی است، فقط موجب اتلاف ناموجه وقت است. فلسفه، به جای ایفای این نقش‌های سنتی، باید به ایضاح واژه‌ها و گزاره‌ها بپردازد. فلسفه، با پرداختن به این حوزهٔ کوچك، می تواند پس از قرن‌ها اختلاف نظر، به نوعی اتفاق نظر دست یابد. از نظر بسیاری از تحلیل گران زبان، این تعریف مجدد فلسفه، آن قدر امیدوار کننده است که آن را یك «انقلاب» در فلسفه، یا دست کم، فلسفهٔ به «سبك جدید» نامیده‌اند[3](۱۴).

هر چند بسیاری از تحلیل گران زبان دربارهٔ انقلاب خود مطمئن هستند، اما این انقلاب، بی‌مخالف هم نیست(۱۵). هیچ کس انکار نمی کند که تحلیل زبان، تا حد زیادی، ابزارهای نقادی فلسفی را مشخص کرده است. اما این طرز تفکر که فلسفه باید کارکردهای نظری و هنجاری خود را کنار بگذارد، و فقط به کارکرد نقادی بپردازد، با مقاومت‌های چشمگیری مواجه شده است. دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، به گونه‌ای اجتناب‌ناپذیر، در مسائلی غوطه‌ورند که با ارزش‌های اخلاقی سروکار دارد. اگر نتوان ارزش‌های اخلاقی ـ مانند آزادی علمی و اخلاقیات حرفه‌ای ـ را توجیه کرد، موقعیت معلم نیز متزلزل خواهد شد. نه تنها کار معلم، لزوماً هنجاری است، بلکه وی به نقشه‌ای ـ ولو نظری ـ دربارهٔ قلمرو تعلیم و تربیت نیازمند است که به واسطهٔ آن

1. new key
2. noncognitive
۳. این دیدگاه از هاردی است. مقالهٔ او را در فصل پیشین آورده‌ایم.

بتواند راهبردهایش را طرح‌ریزی کند. تحلیل زبان، به قدری *اسم‌گرایانه*[1] و خُرد‌بینانه است که یارای چنین خدمتی را ندارد. تحلیل زبان، اگر بر سر آن است که چون هم‌پیمانی برای تعلیم و تربیت باقی بماند، به جای پرداختن به «*فرازبان*»[2]، باید به *زبان* «*معمولی*»[3] و به منطقی که انعطاف‌پذیرتر و غیرصوری‌تر است، روی آورد. (۱۶)

بسیاری براین عقیده‌اند که تحلیل زبان، آن قدر به بررسی تجربی معنا پرداخته که احتمالاً به علم خیانت کرده است. این احتمال، موجب طرح این مسأله شده است که علایق علمی، حریم فلسفهٔ تعلیم و تربیت را آشکارا نقض کرده‌اند(۱۷). وقتی که علم و فلسفه در حوزهٔ تعلیم و تربیت به کار می‌روند، وظایف هر یك باید مشخص شود. چون علم تعلیم و تربیت، با اصولی جهان شمول سروکار دارد که دربارهٔ همهٔ یادگیرندگان قابل اجراست، با هنر تعلیم و تربیت، یا *فن تعلیم و تربیت*[4]، متفاوت است. هنر تعلیم و تربیت را هم می‌توان بر مبنای این اصول قرار داد (چنان که معمولاً بر مبنای این اصول قرار دارد)، اما بین اصل و عمل، فاصله‌ای هست. هنر معلم است که این فاصله را از میان برمی‌دارد و بین اصول کلی و ویژگی‌های فردی دانش‌آموز سازگاری برقرار می‌کند.

نظیر همین رابطه، بین هنر تعلیم و تربیت و فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز وجود دارد. ارائهٔ یك طرح عملی به هنر تعلیم و تربیت، برعهدهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت است. از طرف دیگر، فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز، که راه‌حل‌هایش فقط در عمل به اجرا درمی‌آیند، نیاز مبرمی به هنر تعلیم و تربیت دارد. فلسفه، فقط از راه تفکر دربارهٔ نظریه‌ها نمی‌تواند آن‌ها را به وجود آورد. این کار به هنر تعلیم و تربیت احتیاج دارد. تعلیم و تربیت، آزمایشگاه سنجش تجربی اختلافات فلسفی است. یك فلسفهٔ تربیتی که برای تعیین اعتبار خود، علی‌الدوام به عمل رجوع می‌کند، لزوماً به هنر تعلیم و تربیت، وابسته است. فقط فلسفه‌ای می‌تواند از تعلیم و تربیت، چون یك هنر، آشکارا متمایز گردد که رابطه‌اش را با عمل قطع کرده باشد.

---

1. nominalistic
2. "meta-language"
3. "ordinary" language
4. pedagogy

پی‌نوشت‌ها

1. Cf. John Dewey, in National Society for the Study of Education, Thirty-seventh Yearbook, Part 11. The Scintific Movement in Education (Public School Publishing Company, Bloomington, 111., 1938), Chap. 38.

۲. برای بررسی این وحدت نگاه کنید به:

Ephraim V. Sayers, *Education and the Unity of Experience* (Teachers College, Columbia University, New York, 1929).

3. Mortimer J.Adler, *"Tradition and Communication"*, Proceedings of the American Catholic Philosophical Association, 1937, PP. 110-111.
4. Cf. John A. Ryan and Francis S. Bolan, *Catholic Principles of Politics* (The Macmilan Company, New York, 1947), P. 318.
5. Isaac. L. Kandel, *Comparative Education* (Houghton Mifflin Company, Boston. 1933), P. 24.
6. John Dewey, *Democracy and Education* (The Macmillan Company, New Yoik, 1916).

۷. برای بررسی پیشینهٔ کلی این جنبه از فلسفهٔ تعلیم و تربیت، نگاه کنید به:

Brand Blanshard, *"The Changing Climate of Philosophy"*, Liberal Education. 47: 229-254, May, 1961.

8. Joe R.Burnett, *"An Analysis of Some Philosophical and Theological Approaches to Formation of Educational Poolicy and Practice"*, Proccedings of the Philosophy of Education Society, 1961, PP. 7-22.
9. Cf. Bord H.Bode, *"Where Does One Go for Fundamental Assuptions in Education?* "Educational Administration and Supervision, 14: 361-370. September, 1928; and A.Stafford Clayton. *"On Probing the Assumptions of Educational Theoris"*, Proceedings of the Philosophy of Education Society, 1959. PP: 41-48.

۱۰. برای مطالعه بیشتر دربارهٔ فلسفهٔ اندازه گیری نگاه کنید به:

Supra, P. 271.

11. Cf. Clark L. Hull, *"The Conflicting Psychologies of Learning: A Way Out"*, Psychological Review, 42: 791-516, November, 1935: and L.O.Kattsoff, "Philosophy, Paychology, and Postulational Technique", "Psychological Review, 46: 62-74, Januray, 1939.
12. Tenth Annual Report of the Secretery to the Massachusetts Board of Educaion, in Mary Mann. Life and Works of Horace Manne (Horace B.Fuller, Boston, 1868), Vol. 3, P. 533.

۱۳. نگاه کنید به:

B.Othanel and Robert H.Ennis (eds), *Language and Concepts in Education* (Rand McNally & Company, Chicago, 1961): and Israel Scheffler, *The Language of Education* (Charles C. Thomas. Publisher, Springfield, 111., 1960).

14. Charles D. Hardie, *"The Philosophy of Education in a New Key"*, Educational Theory, 10:255-261, October, 1960.

15. John P. Strain, *"A Critique of Philosophical Analysis in Education"*, Educational Thory, 14:186-193. July, 1964; and Harry Broudy, *"The Role of Analysis in Education Philosophy"*, ibid., 14:261-269, October, 1964.
16. D. Bob, *"Can Educational Thory Guide Practice?"* Educational Theory, 13: 6-12, January, 1963: and George L., Newsome, *"Ordinary languge, Philosophy and Education"*, Proceedine of the Philosophy of Education Society, 1962, PP. 90-99; and James E.Macclellan and Paul B.Komisar's introduction to the American edition of Charles D. Hardie's *Truth and Fallacy in Educational Thory* (Teachers College Press, Columbia University, New York, 1962).
17. Mortimer J.Adler and Mitton Mayer, *The Revolution in Education* (University of Chicago Press, Chicago, 1958), Chap. 17.

فصل نوزدهم

فلسفهٔ تعلیم و تربیت چیست؟[1]

رونالد وودز

به نظر من، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، شاخه‌ای از فلسفه است، نه یك حوزه یا رشتهٔ پژوهشی اصیل، با روش‌های استدلال و فنون تحلیل مخصوص خود. در نتیجه، وصف ماهیت فلسفهٔ تعلیم و تربیت، مستلزم وصف ماهیت فلسفه است.

همهٔ مردم دنیا تصوری از فلسفه و فیلسوف دارند. تصور رایج دربارهٔ فیلسوف این است که او حکیمی سالخورده و برخوردار از عقلی بی کران است که مردم از وی انتظار دارند راه وصول به صلح و سازگاری ابدی بر روی کرهٔ زمین را بدیشان بنماید، و شیوهٔ صحیح تنظیم زندگانی را به‌منظور دستیابی به رضایت و سعادت فردی به آنان نشان دهد. البته، انسان‌ها به وقت ضرورت، خود، این وظیفهٔ فلسفی را برعهده می گیرند، و نظر خویش را دربارهٔ زندگی با عباراتی از این قبیل بیان می‌دارند: «فلسفهٔ زندگی من این است که...» یا «من در لحظاتی که فلسفی تر هستم این گونه می‌اندیشم که...» بحث و گفت‌وگو دربارهٔ این مسأله که آیا چنین فلسفه‌ای ـ که عمدتاً شامل گفته‌ها، ضرب‌المثل‌ها، و کلمه‌های قصار نامربوط است ـ اصلاً شایستهٔ نام «فلسفه» هست یا خیر، تقریباً فایده‌ای ندارد. به جای مشاجرهٔ لفظی بر سر این موضوع، بهتر است دربارهٔ این مسأله

---

1. Woods. R.G. (1972). *What is Philosophy of Education.* In R.G. Woods, Education and its Disciplines, U.S.A: Macmillan. PP 15-32.

تأمل کنیم که چرا در محاورات روزمره، این گونه گفته‌ها و ضرب‌المثل‌ها، «فلسفی» تلقی می‌شوند. چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی بین فلسفه‌ورزی عمومی و دیگر فلسفه‌ورزی‌ها وجود دارد؟

به طور کلی، *فلسفهٔ مردم‌پسند*[1]، سه ویژگی اصلی دارد. به دیگر سخن، مردم وقتی به فلسفه‌ورزی می‌پردازند، بر سه جنبه تأکید می‌ورزند. اولین ویژگی فلسفهٔ مردم‌پسند، این است که مقداری کلیت دارد. فیلسوف مردم‌پسند، می‌کوشد تا به سخنانی کلی و خلاصه‌وار درباب تجارب گذشته و گزاره‌ای موجز درباب ماهیت زندگی دست یابد. این سخنان کلی، فقط تلخیص «زندگی» نیست، بلکه راهنمای اعمال آتی نیز هست. بدون شك، دومین قسمت از تصور مردم دربارهٔ فیلسوف، این است که وی می‌تواند بگوید چه باید کرد یا از کدام عقاید دفاع نمود. این عقاید، به گونه‌ای هستند که با آنچه باید انجام داد، پیوندی مستقیم دارند. یکی از انتقادات همیشگی از فیلسوفان حرفه‌ای، این است که آنان قادر به ارائه رهنمودهای عملی نیستند. برداشت عمومی این است که فیلسوفان حرفه‌ای باید یکی از برجسته‌ترین وظایف خود را فراهم آوردن اظهارات عملی بدانند. اگر آنان نتوانند از عهدهٔ این کار برآیند، نه خودشان سزاوار عنوان «فیلسوف»اند، نه رشته‌شان شایستهٔ رنج بردن. سومین ویژگی فلسفهٔ مردم‌پسند ـ که ربطی به ویژگی کلیت ندارد ـ این است که عاملینش می‌کوشند تا به کنه امور دست یابند. توجه به مسائل بنیادی یا ضروری، به همین ویژگی مربوط می‌شود.

شاید فلسفهٔ مردم‌پسند، ویژگی‌های دیگری هم داشته باشد، اما همین سه ویژگی، به‌خوبی نشان می‌دهد که چرا آن را فلسفه می‌نامند. این از آن روست که سه ویژگی فوق‌الذکر، در نوع دیگری از فلسفه نیز وجود دارد. این نوع فلسفه، در طول قرون مختلف، سخت‌تر و از لحاظ عقلانی پرزحمت‌تر بوده است. برتراند راسل، این نوع فلسفه را ـ که من *فلسفهٔ سنتی*[2] می‌نامم ـ برحسب پرسش‌هایی که در آن مطرح می‌شود، بدین نحو توصیف می‌کند:

> *آیا دنیا به روح و ماده تقسیم می‌شود؟ اگر می‌شود، پس روح و ماده چیست؟ آیا روح، تابع ماده است، یا نیروهای مستقلی دارد؟ آیا جهان را وحدت یا مقصدی است؟ آیا به‌سوی هدفی در حرکت است؟ آیا قوانین طبیعی واقعاً وجود دارند، یا چون ما عشقی درونی به‌نظم داریم، به‌وجود آنها معتقدیم؟ آیا انسان همان است که ستاره‌شناس درك*

---

1. Popular Philosophy

2. traditional philosophy

می‌کند؛ یعنی، ذرهٔ کوچکی از کربن و آب ناخالص که از سر ناتوانی بر روی یك سیارهٔ کوچك و بی‌مقدار جاری شده؟ یا او همان است که هملت می‌فهمد؟ یا هر دو؟ آیا راهی برای زندگی شرافتمندانه وجود دارد؟ اگر وجود دارد، چه چیزهایی را دربرمی‌گیرد و چگونه می‌توان بدان دست یافت؟ آیا خوب باید جاودانه باشد تا شایستهٔ ارج نهادن گردد، یا حتی اگر جهان هم به سوی مرگ درحرکت باشد، خوب، سزاوار ارج نهی است؟ آیا چیزی به نام عقل وجود دارد، یا این که عقل، جز حماقت کاملاً پالایش یافته چیز دیگری نیست؟(۱)

اما هرچند در این پرسش‌ها و در پاسخ به آن‌ها می‌توان نشانی از کلیت‌جویی، بنیادکاوی، و عمل‌گروی پیدا کرد، و لذا پیوندی بین فلسفهٔ مردم‌پسند و فلسفهٔ سنتی برقرار ساخت، اما بین این دو فلسفه، تفاوت‌هایی هم در کار است. مسلماً تفاوت برجستهٔ بین آن‌ها این است که چون فلسفهٔ مردم‌پسند، پیش از استنتاجاتش، فقط مدت کوتاهی به تأمل و تحلیل مستمر می‌پردازد، ناچار فلسفه‌ای است سطحی و غیر عمیق. این «استنتاجات» غالباً حاوی گزاره‌هایی هستند که در اثر فشارهای فوری عاطفی پدید آمده‌اند. از سوی دیگر، تأمل در فلسفهٔ سنتی نشان می‌دهد که این فلسفه در مجموع سخت‌تر است، و در زمان‌های طولانی به وسیلهٔ انسان‌هایی برخوردار از استعداد عقلانی، نظام‌وارانه به خدمت گرفته شده است. تفکر ژرف‌نگرانهٔ دقیق و طویل، دستورالعمل حوزهٔ فلسفهٔ سنتی است، و روی آوردن به گفت‌وگوی فلسفی در این حوزه -برخلاف فلسفهٔ مردم‌پسند- مستلزم کارآموزی نسبتاً طاقت‌فرسا.

اما با فرض تفوق فلسفهٔ سنتی بر فلسفهٔ مردم‌پسند، این نتیجه به دست نمی‌آید که فلسفهٔ سنتی، عاری از عیب است. یکی از عیوب ظاهراً پیش پا افتاده و، در عین‌حال، مهمی که برخی از فیلسوفان بر فلسفهٔ سنتی وارد می‌کنند، دشوار بودن فهم آن است. فهم آثار شماری از فیلسوفان سنتی، از قبیل اسپینوزا، هگل، برگسون[1]، و *برادلی*[2]، بسیار دشوار است، و این دشواری صرفاً به هوشمندی یا ناهوشمندی خوانندگان این آثار مربوط نیست. *آر.اس.* پیترز[3] در همین زمینه، ماجرای خنده‌آوری را نقل می‌کند:

هشیارکننده‌ترین تجربهٔ من در تدریس، زمانی بود که برای اولین بار دربارهٔ هگل سخنرانی

---

1. Bergson
2. Bradley
3. R.S.Peters

کردم. من اعتراف می‌کنم که هگل را اصلاً به‌طور دقیق نفهمیده‌ام. در آن موقع، تازه متوجه شدم که دربارهٔ او هیچ چیزی نمی‌دانم. اما جالب این بود که یکی دو نفر از دانشجویان به خاطر این سخنرانیِ استادانه، به من تبریك گفتند!(۲)

این مطلب که دشوار بودن فهم آثار فیلسوفان سنتی، صرفاً به هوش خواننده بستگی ندارد، به نحو کاملاً روشن در کتاب «زبان، حقیقت، و منطق» *ای. جی. آیر*[1] در سال ۱۹۳۶ بیان شده است. آیر، به شیوه‌ای که امروزه آماده و ناهموار تلقی می‌شود، گزاره‌ها را به دو ردهٔ *گزاره‌های تحلیلی*[2] و *گزاره‌های ترکیبی*[3] تقسیم می‌کند. گزاره‌های تحلیلی، به‌طور ساده، گزاره‌هایی هستند که صادق یا کاذب بودن آن‌ها از راه تعریف معلوم می‌شود (مانند: مرد مجرد، مردی است که ازدواج نکرده است)؛ درحالی که، گزاره‌های ترکیبی یا تجربی، گزاره‌هایی هستند که صادق یا کاذب بودن آن‌ها از راه تجربهٔ حسی به‌دست می‌آید (مانند: ساعت بیگ‌بن در لندن است). از نظر آیر، غیر از گزاره‌های تحلیلی و ترکیبی، گزارهٔ دیگری وجود ندارد، یا دست کم وجود نداشته است. آیر، دربارهٔ گزاره‌ای که نه می‌تواند از عهدهٔ آزمون تجربهٔ حسی برآید، و نه گزاره‌ای تحلیلی قلمداد شود، می‌گوید: «چنین گزاره‌ای از نظر من، یك گزارهٔ متافیزیکی است؛ و متافیزیکی بودن، یعنی، نه صادق و نه کاذب بودن، بلکه حقیقتاً بی‌معنا بودن». و بعد ادامه می‌دهد:

با این معیار، معلوم می‌شود که بسیاری از چیزهایی که معمولاً در فلسفه جریان دارد، متافیزیکی است، و نمی‌توان معنادارانه ادعا کرد که دنیایی از ارزش‌های غیرتجربی در کار است، یا انسان‌ها ارواحی فناناپذیر دارند، یا خدایی فرارونده وجود دارد(۳).

پس می‌بینیم که، طبق نظر آیر، دشوار بودن فهم فلسفهٔ سنتی، به خاطر کُند ذهنی خواننده نیست، بلکه از آن روست که در فلسفهٔ سنتی، اصلاً چیزی برای فهم کردن وجود ندارد! در این قسمت، باید قدری دربارهٔ تأکید آیر بر فهم، تأمل کرد. به فرض که فقط شمار بسیار قلیلی از فیلسوفان حرفه‌ای امروزی به نظر آیر در مورد تقسیم گزاره‌ها به تحلیل و ترکیبی ملتزم شوند، اما بسیاری از آنان خواهند پذیرفت که تأکید ـ هر چند تلویحی ـ وی بر اهمیت فهم آنچه گفته می‌شود، تأکید بجایی بوده، و طرح دو پرسش درباب هر گزارهٔ فلسفی، به فهم بهتر آن کمك می‌کند: «این گزاره، چه معنایی دارد؟» و با این فرض که می‌توان به‌معنای این گزاره دست یافت،

---

1. A.J.Ayer
2. analytic statements
3. synthetic statements

چه نوع شواهدی برای تأیید آن وجود دارد؟ این دو پرسش به تشخیص سومین نوع فلسفه کمك می کند. این فلسفه بر ایضاح و ارزیابی منقدانهٔ اندیشه‌ها، بر معانی، و بر کشف فرض‌ها و پیش‌فرض‌ها تأکید می‌ورزد. این فلسفه را فلسفهٔ تحلیلی می‌نامند. به نظر من، فلسفهٔ تحلیلی، نسبت به فلسفه‌های پیش گفته، سودمندترین و ثمربخش‌ترین فلسفه، و لذا بیش از آن‌ها شایستهٔ عنوان «فلسفه» است. یکی از دلایل ـ و احتمالاً دلیل اصلی ـ سودمندی و ثمربخشی فلسفهٔ تحلیلی این است که عاملینش می کوشند تا به این نکته پی ببرند که آیا بین طرفین بحث، رابطه‌ای حقیقی برقرار شده است یا خیر. آنان برای کسب اطمینان از این که طرفین بحث، سخنان یکدیگر را می‌فهمند، مرتباً سؤالاتی را می‌پرسند که به همین منظور طرح شده است. این کار، هم ساده است، هم سودمند. بسیاری از گفتارها و نوشتارها درباب تعلیم و تربیت، به دلیل واضح نبودن فاسد می‌شوند. اما وضوح، پیش‌شرط ارزیابی منقدانه است. به‌عنوان مثال، کینگ و *براونل*(۴) بر این باورند که روشن ساختن برخی از فرض‌هایشان دربارهٔ شخص، تعلیم و تربیت، تحصیل و برنامهٔ درسی، کار مفیدی است؛ مثلاً، دربارهٔ شخص می گویند:

> *ما در برابر انسان، به‌عنوان یك شخص، تعهد داریم. شخص، موجودی است برخوردار از آگاهی و هوشمندی، که می تواند به گونه‌ای برابر از خود و از دیگران آگاه شود. او از موقعیت ابتدایی رها می‌شود، و با دیگران ارتباط برقرار می کند؛ آن هم نه صرفاً با تماس، بلکه با تفکر. او می تواند اهدافی را برگزیند، و ارزش‌هایی را درك کند. او چون یك عامل یا فاعل، نه فقط می تواند حقیقت را درك کند، که می تواند آن را انجام دهد. تحلیل علمی، او را که همچون یك کل روحانی است، تجزیه می کند. شخص، یك واقعیت است. او موجودی است آزاد و دارای مسئولیت اخلاقی. او یك هدف است، نه یك ابزار. شخص، همان است که نظریه‌های مساوات بدان اشاره می کنند؛ شخص، واسطهٔ فهم، منبع زبان، و تبیین عشق است.*

حال اگر روش تحلیلی را دربارهٔ مطالب فوق‌الذکر به کار ببندیم، باید این سؤالات را مطرح کنیم: «معنای انجام دادن حقیقت چیست؟» اگر از شما به عنوان خوانندهٔ این مطالب، سؤال شود که: «آیا اخیراً حقیقتی را انجام داده‌اید؟» چه خواهید گفت؟ آیا بی درنگ متوجه معنای این سؤال می‌شوید و می توانید بدان پاسخ گویید؟ منظور از این مطلب که شخص، یك واقعیت است، چیست؟ او از چه چیز آزاد است؟ آزاد است که چه کند؟ البته، منظور من از این سؤالات، رد سخنان کینگ و براونل دربارهٔ انسان نیست. من فقط می خواهم حرف‌های آن‌ها را بفهمم و معنای

سخنانشان را دریابم، تا بتوانم به صحت و سقم آن‌ها پی ببرم، و در واقع، آن‌ها را منقدانه ارزیابی کنم.

پس، فلسفهٔ تحلیلی توجه بسیار زیادی به معنا دارد(۵). بدین ترتیب، عبارتِ تحلیل زبانی (که این روزها غالباً به کار می‌رود)، حاکی از توجه به معنا، و بیانگر این حقیقت است که تحلیل فلسفی، شبیه تحلیل شیمیایی نیست. فیلسوفان تحلیلی، نه دربارهٔ صندلی‌ها به تأملات دقیق می‌پردازند تا اعمال آن‌ها را بکاوند، و نه آن‌ها را تجربه می‌کنند تا به ژرفای آن‌ها دست یابند. آنان، نه مانند دانشمندان تجربی، به دنبال اطلاعات دست اول دربارهٔ اشیا هستند، و نه همچون اَبَردانشمندان، در پی کشف ماهیت مادهٔ نهایی جهان.

شایان ذکر است که فلسفهٔ تحلیلی، با معنا در مفهوم گستردهٔ آن سر و کار دارد، نه در مفهوم نسبتاً محدود تولید معادلات لفظی. معنا، در مفهوم گستردهٔ آن، متضمن ملاحظاتی دربارهٔ دلایل اظهار نظرهاست. زبان، فقط برای وصف و بیان واقعیت‌ها به کار نمی‌رود. مادری که می‌گوید: بچه‌ها، آن طرف مهمانی است، فقط نمی‌خواهد این واقعیت را بیان کند، بلکه می‌خواهد آن‌ها را از خانه بیرون کند و خود را از سر و صدای آن‌ها خلاص نماید. پس، معنا، در مفهوم گستردهٔ آن، تصوری است از آنچه مردم می‌خواهند با به کار بردن زبان انجام بدهند.

معنا کاوی، مستلزم تدقیق در مفهوم کاربرد عاطفی زبان نیز هست. اگر الف، ب را خوك صدا کند، پر واضح است که ب از حیث معنای لغوی این واژه، خوك نیست، بلکه الف این تعبیر را چون وسیله‌ای برای فرار از احساسات خصمانهٔ خود نسبت به ب، و ترسیم چهره‌ای نامطلوب از وی در میان مردم به کار می‌برد. گروهی از فیلسوفان، به نحو قانع کننده‌ای استدلال کرده‌اند که جست‌وجوی معادلات لفظی برای واژه‌های عاطفی (مانند «خوب»)، جز اتلاف فقط چیز دیگری نیست. معنای واژهٔ خوب از دو راه روشن می‌شود: یکی از راه یافتن معادلات لفظی، و دیگری از راه تأمل در این موضوع که وقتی دربارهٔ پسر بچه‌ای واژهٔ خوب به کار می‌رود، این واژه (در مقایسه با واژه‌ای مثل رنگ پریده)، کل یا بخشی از رفتار وی را *ارزیابی* یا تشویق می‌کند، تا توصیف. پس، می‌توان معنای توصیفی را در مقابل معنای عاطفی قرار داد. وقتی که می‌گوییم: «جانور (چهارپا)»، یعنی، «حیوان چهارپا»، در واقع، به یك تعریف توصیفی پرداخته‌ایم؛ زیرا این واژه بار عاطفی ندارد. اما برخی از واژه‌ها هم معنای توصیفی دارند، هم معنای عاطفی. واژهٔ «حرفه» را در نظر بگیرید(۶). یك تعریف توصیفی دقیق برای این واژه، عبارت است از «شغل» یا «پیشه»ای که مخصوصاً نیازمند مقداری یادگیری یا علم است. اما معنای واژهٔ حرفه، از این هم فراتر می‌رود.

درحالی که با به کار بردن واژهٔ جانور (چهارپا) برای حیوانات مختلف، قصد احترام و بی احترامی در کار نیست، به کار بردن واژهٔ «حرفه‌ای» برای گروهی از مردم، با احترام همراه است، زیرا این واژه، بار عاطفی محترمانه‌ای دارد. مردم بر این عقیده‌اند که حرفه‌ای‌ها از جهاتی بهتر از غیرحرفه‌ای‌ها هستند، و باید با آن‌ها برخورد محترمانه‌ای کرد. به‌طور خلاصه، «حرفه»، هم مضمون توصیفی دارد، هم مضمون عاطفی. در ارتباط با واژه‌هایی که واجد هر دو معنای توصیفی و عاطفی هستند، *چارلز ال. استیونسن*[1]، دیدگاهی را درخصوص «تعاریف اقناعی» مطرح کرده که بسیار جالب است. وی می گوید:

در همهٔ تعاریف اقناعی، اصطلاحی که تعریف می شود، اصطلاحی شناخته شده است، که هم معنای توصیفی دارد، هم معنای قویاً عاطفی. منظور از تعریف اقناعی، این است که با محصور کردن یك اصطلاح در چارچوب مرزهایی مبهم، معنای توصیفی آن تغییر کند؛ اما این تعریف، موجب تغییر بنیادی معنای عاطفی آن نمی‌شود. با به کار بردن آگاهانه یا ناآگاهانهٔ تعریف اقناعی، کوشش می شود تا از راه برقراری چنین تعاملی بین معنای توصیفی و عاطفی، دیدگاه‌های مردم مجدداً تغییر کند(۷).

برای فهم بهتر دیدگاهی که درخصوص حرفه مطرح شد، شخصی را در نظر بگیرید که می‌خواهد واژهٔ «حرفه» را طوری تعریف کند که لوله کشی را هم دربربگیرد. اشکالی که بر او وارد می‌شود این است که این تعریف، ناقض تعریف قبلی است، زیرا ـ مطابق آنچه قبلاً گفته شد ـ عضویت در یك حرفه، مستلزم برخورداری از تحصیلات علمی نسبتاً طولانی در سازمانی همچون دانشگاه است. اما این شخص، به اشکالی که بر تعریفش وارد است، توجهی نمی کند. هدف وی آن است که با فرو کاستن معیارهای تعریف توصیفی خود، لوله کشی را هم واجد این معیارها معرفی کند، و با استفاده از امتیازی که در مطلوبیت عاطفی واژهٔ «حرفه» نهفته است، آن را در ردیف حرفه‌هایی همچون پزشکی و حقوق قرار دهد. او می‌خواهد دیدگاه‌های مردم دربارهٔ لوله کشی تغییر کند، و چنین می‌پندارد که اگر در آینده، لوله کشی نیز یك حرفه تلقی شود، این تغییر حاصل خواهد شد. وقتی اصطلاح لوله کشی ـ که به صورت اقناعی تعریف می‌شود ـ تعریف قبلی مشخصی نداشته باشد، و به تعبیر استیونسن، «مبهم» باشد، کاملاً معلوم است که به تعریف مجدد آن توجهی نخواهد شد. اما در این جا یك رشته مسائل عملی هم وجود دارد؛ مثلاً،

---

1. Charles L.Stevenson

در مورد لوله کشی، یکی از مسائل عملی این است که: «آیا با لوله کش‌ها هم باید مثل حرفه‌ای ها برخورد کرد؟» این پرسش، جنبهٔ عملی دارد و محور آن، نحوهٔ برخورد با طبقات مختلف مردم است. از جهتی، این بحث‌ها ناظر به واژه‌هاست، اما کوته‌بینی است اگر تصور شود که فاقد آثار عملی است. یکی از زمینه‌های ارتباط این بحث‌ها با عمل، وقتی است که دربارهٔ تعلیم و تربیت، مطالبی گفته یا نوشته می‌شود. تعلیم و تربیت، از جهتی، یك فعالیت عملی است، و دست‌اندرکارانش، درگیر بحثی بی‌پایان دربارهٔ این پرسش که: «چه باید کرد؟» در نوشته‌های تربیتی، کاربرد عاطفی یا اقناعی زبان فراوان است؛ این کار، گاه استادانه پنهان می‌گردد، گاه ناآگاهانه اظهار می‌شود. به هرحال، آگاهی از این گونه کاربرد لازم است. بدون این آگاهی، موضع‌گیری در قبال مسائل تربیتی، بر شناخت واقعیت‌ها مبتنی نیست، و نوشته‌های تربیتی در مخاطبان خود، احساس رضامندی، خوش‌باوری، و خودکامل‌بینی ایجاد می‌کنند، و نگاه منقدانه به مثبت‌گویی‌ها را به حال تعلیق درمی‌آورند.

این تصور که هر واژه‌ای را معنایی مشخص و متمایز است که تنها با جستجوی پیگیر و تأمل کافی می‌توان بدان دست یافت، تصوری است کاملاً نادرست. واژه‌ها، زندگی مخصوصی برای خود دارند و با ترفند خاصی، معنای اصلی خود را از نگاه آدمیان پنهان می‌دارند. فقط کسانی می‌توانند به معانی اصلی واژه‌ها پی ببرند که بینشی فرابشری داشته باشند. واژه‌هایی مانند «دانشگاه»، «تعلیم و تربیت»، «دموکراسی»، «آزادی»، «عدالت»، «حقیقت»، «خوبی»، و «زیبایی» را در نظر بگیرید. فیلسوفان، طی قرون متمادی، کوشیده‌اند تا مشخص کنند که معنای واقعی دموکراسی یا زیبایی چیست. افلاطون در کتاب جمهوری، سقراط را در جست‌وجویی طولانی برای کشف ماهیت بنیادین عدالت معرفی می‌کند. در این که چیزی به نام عدالت وجود دارد، تردیدی نیست. اما شماری از فیلسوفان معاصر، از بنیادکاوی دست کشیده، به نحو قانع‌کننده‌ای استدلال کرده‌اند که تأمل و تفکر طولانی برای کشف معنای «حقیقی»، به هیچ‌رو نتیجه‌بخش نیست، و باید واژه‌ها را در جریان عمل، یعنی، در جریان کاربرد آن‌ها مورد تأمل قرار داد. نظر ویتگنشتاین[1] هم این است که معنای یك واژه، کاربرد آن واژه است. منظور از کاربرد، یعنی «کاربرد معمولی»، و منظور از کاربرد معمولی، یعنی، کاربرد زبان در زندگی روزمره، به وسیلهٔ انسان‌های «معمولی» و فاقد خودآگاهی فلسفی. مسلماً مراجعهٔ به کاربرد معمولی واژه‌ها، راه

1. Wittgenstein

مؤثری برای پایان دادن به بحث‌های فلسفی است. به‌عنوان مثال، شخصی را در نظر بگیرید که شك گرا است و می گوید: «هیچ کس، سخن دیگری را نمی فهمد». یك راه برای روشن کردن دیدگاه وی این است که گفته شود: اما مردم چیزهای دیگری می گویند، مثل این که: «هر چند او به لهجهٔ آلمانی غلیظ صحبت می کرد، ولی من همهٔ حرفهایش را فهمیدم.» همان گونه که ملاحظه می کنید، در اینجا قطعاً واژهٔ «فهمیدم»، درست به کار رفته است. بدین ترتیب، یا شك گرا سخنی ناصواب بر زبان رانده، یا واژهٔ «فهم» را در معنای بس محدود به کار برده است. این معنا کدام است؟ برای دریافت این معنا، باید به کاربرد معمولی واژهٔ «فهم» مراجعه کرد. با مراجعهٔ به این کاربرد، معلوم می‌شود که هر کس به زبان انگلیسی صحبت می کند و زبان مادری او انگلیسی است، نمی تواند این واقعیت را انکار کند که انگلیسی زبان‌ها به گونه‌ای صحبت می کنند که در مثال فوق‌الذکر بیان شده است [یعنی، سخن یکدیگر را می‌فهمند.م] اگر شك گرا نتواند این واقعیت را انکار کند، پس معلوم می‌شود که نحوهٔ کاربرد واژهٔ «فهم» در کلام وی (مبنی بر این که: «هیچ کس سخن دیگری را نمی‌فهمد») با نحوهٔ کاربرد واژهٔ فهم در مثال فوق‌الذکر (مبنی بر اینکه: «هرچند او به لهجهٔ غلیظ آلمانی صحبت می کرد، ولی من همهٔ حرف‌هایش را فهمیدم») فرق می کند. بدین ترتیب، او چاره‌ای ندارد جز این که مقصود خود را از این گزاره، به نحو بسیار روشن‌تری بیان کند. این کار، گزاره‌های دیگری را به دنبال می آورد که آن‌ها را هم می توان مثل گزارهٔ اول، روشن ساخت. در پایان، گزاره‌های روشنی به‌دست می آید، و می شود دربارهٔ آن‌ها این سؤال را مطرح کرد که: «آیا این گزاره‌ها صحیح‌اند یا سقیم؟»

البته، مراجعهٔ به کاربرد معمولی یك واژه، فقط وقتی مُجاز است که گزارهٔ دربر گیرندهٔ آن نیز به زبان معمولی بیان شود (مثل این گزاره که: «هیچ کس، سخن دیگری را نمی‌فهمد»). اما اگر پرسش ما در باب معنای واژه‌ای مثل «نیرو» باشد، با توجه به این که نیرو در فیزیك، محصول شتاب و جرم است، پس بررسی کاربردهای این واژه در گزاره‌های معمولی، به‌منظور روشن‌سازی و ارزیابی صحت و سقم این گزاره‌ها، کاری بسیار احمقانه خواهد بود. در این گونه مواقع، بهترین کار این است که به کتاب‌های فیزیك مراجعه شود. برای پی بردن به معنای برخی از واژه‌ها باید به نظریه‌هایی رجوع کرد که این واژه‌ها را به کار برده‌اند. غالباً دیده می‌شود که این واژه‌ها در چنین نظریه‌هایی به‌صورت نسبتاً دقیق تعریف شده‌اند. به‌علاوه، آن کس که واژه‌های شناخته شده را به‌صورت نامتعارف به کار می‌برد، اگر نحوهٔ کاربرد آن‌ها را مشخص سازد، قابل منع نیست. بنابراین، آن که می گوید: «فقط کسی که بتواند شتری را از سوراخ سوزنی بگذراند، تربیت شده

است»، از جهتی غیرقابل منع است. پس اگر وی، الف را تربیت نشده خطاب کند، مقصودش این است که الف نمی‌تواند شتری را از سوراخ سوزنی بگذراند. ما نیز ضمن این که می‌کوشیم تا وی را از کاربرد غلط واژهٔ «تربیت شده» آگاه سازیم، ولی مقصودش را می‌فهمیم. اما گذشته از این موارد (یعنی، زبان فنی و کاربرد خصوصی نامتعارف) باید گفت که بررسی کاربرد معمولی یك واژه، راه ارزشمندی برای شروع کندوکاوی فلسفی است.

دربارهٔ مفهوم کاربرد و رابطهٔ آن با مفاهیم بنیادکاوی (کاویدن معنای حقیقی یك واژه) و ابهام، نکته‌ای قابل تذکر وجود دارد. نباید تصور کرد که بررسی واژه‌ها از راه بررسی موارد کاربرد آن‌ها، همواره به ارائه تعاریفی کاملاً دقیق از این واژه‌ها، یا معیارهایی روشن برای نظارت بر کاربرد آن‌ها می‌انجامد. این مطلب، از یك‌سو، مطابق با مطلبی است که قبلاً دربارهٔ تعاریف‌بنیادکاوانه گفته شد، و از سوی دیگر، مرتبط با این واقعیت که شماری از واژه‌ها معانی مبهمی دارند. واژهٔ «بازی» را در نظر بگیرید. معنای واقعی بازی چیست؟ در همهٔ چیزهایی که بازی نامیده می‌شوند، چه ویژگی مشترکی وجود دارد؟ اما طرح این سؤالات، مطمئناً کار اشتباهی است. ویتگنشتاین، در قطعهٔ معروفی از تحقیقات فلسفی‌اش- که به تأمل در باب ویژگی مشترك بازی‌هایی مثل ورق‌بازی، بازی‌های کودکان، بازی فوتبال، بازی کریکت، و مانند آن می‌پردازد- چنین می‌گوید:

> *ویژگی مشترك این بازی‌ها چیست؟ - نگویید: «باید ویژگی مشترکی وجود داشته باشد»- بلکه نگاه کنید و ببینید که آیا ویژگی مشترکی در کار هست یا خیر؛ زیرا اگر به آن‌ها نگاه کنید، ویژگی مشترکی را بین آن‌ها نخواهید دید، جز یك رشته همانندی‌ها و رابطه‌ها. تکرار می‌کنم: فکر نکنید، نگاه کنید (۸)!*

ویتگنشتاین برای اشاره به این همانندی‌ها و رابطه‌ها، اصطلاح شباهت‌های خانوادگی را وضع کرده است. باید رابطهٔ بین شباهت‌های خانوادگی و ابهام به نحو معقولی روشن شود. این کار، یك بار دیگر ما را متوجه این نکته می‌سازد که غالباً جست‌وجوی معانی بنیادی در کندوکاو فلسفی، جست‌وجویی بیهوده است.

غالباً *تحلیل زبانی*[1] به عنوان *تحلیل مفهومی*[2] هم شناخته می‌شود. اگر نظر پروفسور گیچ[3]، مبنی بر این که داشتن یك مفهوم، یعنی، تسلط بر کاربرد زبانی آن مفهوم (۹)، نظر درستی

---

1. Linguistic analysis
2. Conceptual analysis
3. Geach

باشد، پس تفاوت معناداری بین عبارت «تحلیل مفهومی» و عبارت «تحلیل زبانی» وجود ندارد. به دیگر سخن، در تحلیل مفهومی، به‌دنبال ایضاح و اتصال مفاهیمی هستیم که برای فهم دنیا و تبادل افکارمان به کار می‌بریم، اما در برقراری ارتباط با یکدیگر، واژه‌ها را به‌وجود می‌آوریم، و لذا از طریق بررسی موارد کاربرد واژه‌ها به ایضاح مفاهیم می‌پردازیم. بدین‌سان، بین این دو مطلب که فلسفهٔ تحلیلی (تا حدی) با معنای واژه‌ها سر و کار دارد، و تا حدی با مفاهیم، هیچ تفاوت معناداری در کار نیست. اکنون به این مفاهیم توجه کنید: الکترون، عشق، سه‌شنبه، معادلهٔ درجهٔ دوم، لوزی، بُردار، فلسفه، پوند استرلینگ، صبحانه، معرفت، هم گوهری، روزنامه، و انکسار. وقتی که فلسفه با مفاهیم سر و کار داشته باشد، می توان دربارهٔ هر چیزی به فلسفه‌ورزی پرداخت. به‌زبان جان‌ویزدم[1]:

فلسفهٔ تحلیلی را هیچ موضوع خاصی نیست. شما می توانید دربارهٔ سه‌شنبه، پوند استرلینگ، لوزی‌ها، و حتی خود فلسفه، فلسفه‌ورزی کنید(۱۰).

اکنون، مفاهیم فوق‌الذکر را یك بار دیگر از نظر می گذرانیم، و این سؤال را مطرح می کنیم که آیا می توان هر کدام از آن‌ها را به دانش یا ـ به تعبیر رایج ـ به رشتهٔ معینی اختصاص داد. احتمالاً آری. «الکترون» و «انکسار» به فیزیك، «معادلهٔ درجهٔ دوم» و «بردار» به ریاضیات، و «هم گوهری» به الاهیات اختصاص دارد. پس می توان حدس زد که تحلیل مفاهیم مورد استفاده در یك رشتهٔ معین، به تکوین شاخهٔ خاصی از فلسفه می‌انجامد که به‌عنوان «فلسفهٔ» آن رشته، شناخته می‌شود. بدین ترتیب، تخصص‌های ویژه‌ای در درون فلسفه به‌وجود می آید ـ مثل فلسفهٔ تاریخ، فلسفهٔ ریاضیات، فلسفهٔ علم، فلسفهٔ دین، و فلسفهٔ تعلیم و تربیت. اما همهٔ این تخصص‌ها به‌واسطهٔ ارتباطی که (تا حدی) با تحلیل مفهومی دارند، با یکدیگر متصل یا متحد می‌شوند.

در آخرین پاراگراف، تصویر روشن‌تری از معنای عبارت «تحلیل مفهومی» و «اصطلاح مفهوم» به دست داده شد. حال می توان پرسش‌های دیگری را به میان آورد. با توجه به این که فیزیکدان، به مفاهیم رشتهٔ خودش علاقه‌مند است، پس چگونه می توان بین علاقهٔ فیزیکدان و علاقهٔ فیلسوف، تمایز قایل شد؟ پاسخ کلی به این سؤال آن است که فیزیکدان، مفهوم‌ها و نظریه‌های مبتنی بر این مفهوم‌ها را برای اکتشاف پدیده‌های طبیعی به کار می‌برد؛ و البته آزمایش، نقش مهمی در جریان این اکتشاف بر عهده دارد. پس فیزیکدان، به پرسش‌های

1. John Wisdom

درجهٔ اول می‌پردازد.

از سوی دیگر، فیلسوف، نه به کاربرد این چنینی مفهوم‌ها و نظریه‌های فیزیکی علاقه‌مند است، نه به انجام آزمایش‌های فیزیکی؛ بلکه به کاوش نظری دربارهٔ واقعیت‌ها، مفهوم‌ها، و نظریه‌های فیزیکی علاقه دارد. او به مقایسهٔ ماهیت مشاهدهٔ علمی با مشاهدهٔ معمولی علاقه‌مند است. این علاقه، ممکن است وی را به سوی پرسش از واقعیت چیزهایی مثل اتم‌ها، الکترون‌ها، و نوترون‌ها، که در طرح نظری فیزیکدان مطرح می‌شوند، بکشاند. نیز، ممکن است سرسختانه بکوشد تا دقیقاً مشخص کند که چه خصوصیاتی در «توضیح اشیا» به وسیلهٔ فیزیکدانان وجود دارد. پس فیلسوف، به پرسش‌های درجهٔ دوم می‌پردازد. توجه داشته باشید که وقتی من از «فیزیکدان» و «فیلسوف» صحبت می‌کنم، ممکن است این دو در یك نفر تجسم پیدا کنند که در زمان‌های مختلف، کارهای مختلفی را انجام می‌دهد. فیزیکدان هم می‌تواند در باب ماهیت مفهوم‌ها و نظریه‌های فیزیکی، تأملاتی داشته باشد؛ حتی گاهی اوقات، او باید بدین کار مبادرت ورزد تا کار درجهٔ اولش انجام‌پذیر گردد:

> *هرگاه، علم با بحران مواجه گردیده، و به یك نقطهٔ عطف رسیده، هرگاه از ادامهٔ حرکت در مسیر قبلی‌اش بازایستاده، و هرگاه با سنجش مفهوم‌های بنیادین، راهی برایش گشوده شده، پای پیشرفت فلسفی در میان بوده است. حل تناقضات بی‌پایان و تحلیل اینشتین از تقارن، مشهورترین موارد این پیشرفت‌اند. اگر تعیین ساختار مفاهیم، تحلیل زبان، و توضیح معنا، وظیفهٔ مخصوص فیلسوف باشد، پس نگرش فلسفی، جزء ضروری هر تفکر علمی است*(۱۱).

این مطالب، مکمل بررسی خلاصه‌واری است که در باب ماهیت کلی فلسفی داشتیم. اکنون، نظرات مطرح شده را با فلسفهٔ تعلیم و تربیت مرتبط می‌سازیم. با توجه به مطالبی که تا این جا گفته شد، روشن است که فلسفهٔ تعلیم و تربیت، در اصل، رشته‌ای نیست که فنون ویژه و متمایزی برای تحقیق داشته باشد، بلکه حوزه‌ای از تأمل فلسفی است که بادیگر حوزه‌های تأمل فلسفی، پیوستگی دارد. در این حوزه نیز، همچون دیگر حوزه‌ها، فنون مشابهی برای ایضاح و ارزیابی منقدانه به کار بسته می‌شود. در حقیقت، یك رشتهٔ فلسفه وجود دارد، و این رشته برای ایضاح گفتارهای مختلف ریاضی، سیاسی، علمی، حقوقی، تربیتی و مانند آن به کار می‌رود. بدین‌سان، هرگونه تلاشی برای روشنگری ماهیت فلسفهٔ تعلیم و تربیت، لزوماً به روشنگری ماهیت فلسفه، چون عنصر اصلی این تلاش، می‌انجامد. پس، فلسفهٔ تعلیم و تربیت را باید سوای

از دیگر «فلسفه‌های . . .» تلقی کرد، زیرا فلسفهٔ تعلیم و تربیت، «دربارهٔ» گفتارهای تربیتی است. ماهیت دقیقِ «دربارهٔ» هم با مراجعهٔ به کارهای مورد علاقهٔ فیلسوفان، یعنا، ایضاح معنا، پرداختن به انواع توجیهات، اعتبار استدلالات، و غیرها، مشخص می‌شود. فلسفهٔ تعلیم و تربیت، با ایضاح مفاهیمی همچون تعلیم، تربیت، تلقین، شرطی‌سازی، عادت‌دهی، جامعه‌پذیری، هوش، نیازها، رغبت‌ها، آفرینش‌گری، فهم، انگیزش، اقتدار، تنبیه، انضباط، رشد، و پیشرفت، سروکار دارد. به‌علاوه، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به ارزیابی منقدانهٔ استدلال‌هایی که این مفاهیم و مفاهیم مانند آن‌را به‌کار می‌برند، می‌پردازد. این استدلال‌ها، ارتباط مستقیمی با روش‌ها و عملکردهای تربیتی دارند.

فیلسوف تعلیم و تربیت، برای دستیابی به این اهداف [ایضاح مفهوم‌ها و ارزیابی منقدانه استدلال‌ها.م]، نیازمند آگاهی از کار فیلسوفان دیگر رشته‌هاست. بنابراین، یکی از حوزه‌های مورد علاقهٔ فیلسوف تعلیم و تربیت، حوزهٔ تربیت اخلاقی است، و تأمل در این حوزه، مستلزم تأمل درباب اخلاق است، که قطعاً مورد علاقهٔ فیلسوف اخلاق نیز هست. به‌علاوه، در میان مفاهیمی که در پاراگراف قبل بدان اشاره شد، مفاهیم هوش، فهم، وانگیزش به‌وسیلهٔ فیلسوف ذهن، و مفاهیم تلقین، اقتدار، و جامعه‌پذیری به‌وسیلهٔ فیلسوف سیاسی مطالعه می‌شوند. این گردش‌های ضروری در دیگر حوزه‌های فلسفی، مشکلات روش‌شناختی به‌دنبال ندارد؛ زیرا فنون تحقیق در این حوزه‌ها عموماً همان فنون تحقیق در حوزهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت است. فرق اصلی فیلسوف ذهن، با فیلسوف تعلیم و تربیت ـ که علاقه‌مند به مفاهیمی است که به‌وسیلهٔ فیلسوف ذهن تحلیل می‌شود ـ این است که فیلسوف تعلیم و تربیت، می‌کوشد تا تحقیقات متداخل خود را با حوزهٔ اصلی مورد علاقه‌اش، یعنی، روش‌ها و عملکردهای تربیتی، مربوط سازد.

اشاره به فلسفهٔ اخلاق و فلسفهٔ سیاست، به‌عنوان دو شاخهٔ فلسفه، و ضرورت آشنایی فیلسوف تعلیم و تربیت با آن‌ها، ما را متوجه این نکته می‌سازد که در حوزهٔ تعلیم و تربیت، پرسش‌های ارزشی مطرح می‌شود. تعلیم و تربیت، با زندگی یا با کیفیت زندگی سر و کار دارد. این بدان معنا است که در این حوزه، خواه‌ناخواه، ملاحظاتی درباب آنچه باید ارزشمند باشد، مطرح می‌شود. *ماکس بلاک*[1] درهمین زمینه می‌گوید:

1. Max Black

هر گونه بحث جدی در مورد مسائل تربیتی، فوراً به ملاحظه‌ای درباب اهداف تربیتی می‌انجامد، و به صورت گفت‌وگویی دربارهٔ زندگی خوب، طبیعت انسان، وانواع تجارب درمی‌آید(۱۲).

اما فیلسوفان معاصر، در این زمینه اختلاف نظر دارند. آیا فیلسوف تعلیم و تربیت، موظف است که به تأمل در مورد عوامل سازندهٔ زندگی خوب بپردازد؟ با توجه به تفاوتی که بین پرسش‌های درجهٔ اول و پرسش‌های درجهٔ دوم وجود دارد، آیا بحث دربارهٔ محتوای زندگی خوب، بحثی درجهٔ اول، و لذا بی‌ارتباط به حوزهٔ کار فیلسوف است؟ فیلسوف، چون *یك انسان*، کاملاً حق دارد که بگوید زندگی خوب چه چیزهایی را در برمی گیرد، اما تخصص فلسفی‌اش، وی را قادر به اظهارنظر قطعی دربارهٔ این مسأله نمی کند. از سوی دیگر، برخی از فیلسوفان ادعا می کنند که تصمیم گیری دربارهٔ عوامل سازندهٔ زندگی خوب و قانون گذاری در مورد این مسأله مهم، در حوزهٔ کار فیلسوف قرار دارد. نظر من این است که مطالعهٔ فلسفه، به نتایج قطعی درباب پرسش‌های ارزشی نمی‌انجامد. منتها اگر فیلسوف، به‌صورت جدی دربارهٔ این پرسش‌ها بحث کند، می تواند به پرسش‌های درجهٔ اول بپردازد، دربارهٔ سازگاری منطقی تفحص کند، فرض‌ها و پیش‌فرض‌ها را مشخص نماید، و استدلال‌های کاذبی را که برای حفظ منافع خاصی اقامه شده‌اند، برملا سازد. به دیگر سخن، او می تواند ما را در دیدن و فهمیدن مسائل جاری کمك کند؛ حتی اگر در تحلیل نهایی نتواند دقیقاً به ما بگوید که چه باید بکنیم.

پی‌نوشت‌ها

1. Russel, B., *A History of Western Philosophy*, Allen and Unwin, 1946. PP. 10-11.

۲. پیترز، این ماجرای خنده‌آور را مربوط به کنفرانسی می‌داند که دربارهٔ تربیت و کارآموزی معلمان در دانشگاه آوری‌هیل از ۶ـ۲ ژوئن ۱۹۶۷ برگزار شده بود. جی.ژ.وارنوك هم در کتاب «انقلاب در فلسفه»، صفحهٔ ۱۲۵ می گوید: «به نظر من نمی توان به راحتی این مطلب را انکار کرد که در فلسفه، مقدار زیادی از نوشته‌های سابق و فعلی، بی‌معنا نیست، و هر ادعای دیگری هم در این زمینه بی‌فایده است.»

3. Ayer, A.J., *Language, Truth and Logic*. Gollancz 2nd edition, 1946. P. 31.

4. King. A.R., Jr., and Brownell. J.A., *The Curriculum and the Disciplines of Knowledge*. NewYork. John Wiley, 1966, P.2.

5. Cf. Ryle. G., *in the Revolution in Philosophy*, P.8: "The story of twentieth-century

philosophy is very largely the story of this notion of sense or meaning."

6. This example is borrowed from Scheffler, I., *The Language of Education*, Springfield, Ill.. Charles C. Thomas. 1960, P.19.
7. Stevenson, C.L., *Ethics and Language*, New Haven, Conn., Yale University Press, 1944, P. 210.
8. Wittgenstein, L., *Philosophical Investigations*. Oxford, Blackwell. 2nd edition, 1958, P. 31.
9. Geach, P.T., *Mental Acts*. Routledge and Kegan Paul, 1957, P. 13.
10. Wisdom, J., *Problems of Mind and Matter*. Cambridge University Press (Paperback edition), 1963, P.2.
11. Waismann, F., *The Principles of Linguistic Philosophy*. Macmillan ('Papermacs'), 1968, P. 14. See also the Symposium entitled *Quanta and Reality*, Hutchinson, 1962, especially the discussion between Professors Pryce and Bohm, PP. 61-83.
12. Black, M., *A note on Philosophy of Education*, in Lucas, C.J., what is Philosophy of Education? Macmillan, 1969, P. 282.

فصل بیستم

فلسفهٔ تعلیم و تربیت چیست؟[1]

آلبرت جی. تیلور

از یك نظر، سهل ترین راه برای پاسخ به این سؤال که، «فلسفهٔ تعلیم و تربیت چیست؟» تصریح آزادانهٔ این مفهوم است. بررسی کتاب هایی که در فلسفهٔ تعلیم و تربیت به رشتهٔ تحریر در آمده، احتمالاً نشان می دهد که این، رایج ترین راهی است که نویسندگان در پاسخ به سؤال فوق پیموده اند. اما مبادا ما نیز شتاب زده در همین راه قدم بگذاریم. باید در نظر داشته باشیم که با عدم تصریح این مفهوم و بر گزیدن تعریفی انتزاعی یا آرمانی، تلویحاً پذیرفته ایم که فلسفهٔ تعلیم و تربیت با شیوهٔ رفتار مردم در موقع فلسفه ورزی، هیچ ارتباطی ندارد. در کتاب هایی که نویسندگانشان ابتدا یك تعریف را تصریح می کنند و سپس با ارائهٔ طیفی وسیع از دیدگاه های فلسفی گوناگون و بدون ذکر تعاریف آن ها به فلسفه ورزی می پردازند، نیز همین راه پیموده شده است. آن ها می گویند: «آنچه گفته شد تعریف فلسفه بود، اما این، کاری است که ما می خواهیم انجام بدهیم».

این سخن به معنای سلب آزادی این نویسندگان در تصریح تعاریف نیست، بل فقط بدین معنا است که وقتی فلسفهٔ تعلیم و تربیت به صراحت تعریف شود، هنگام فلسفه ورزی در باب تعلیم و تربیت، بهتر می توان این تعریف را توجیه کرد. البته در تعریف صریح فلسفهٔ تعلیم و

---

1. Taylor, J. Albert. (1963). *what is Philosophy of Education?* In Christopher J.Lucas. What is Philosophy of Education, U.S.A: Macmillan PP. 199-209.

تربیت نیز مشکلات متعددی نهفته است که در جای خود باید بررسی شود.

راه دیگر برای تعریف فلسفهٔ تعلیم و تربیت، این است که صریحاً گفته شود فلسفهٔ تعلیم و تربیت چه باید باشد. اما مشکلات این راه، بیش تر از مشکلات قبلی است. می توان فلسفه را آن طور که بوده است، نیز تعریف کرد. هر چند این تعریف، کم تر تحریك کننده است، اما در عین حال، حسرت بار و اغوا کننده است و به اندازهٔ تعریف قبلی رواج دارد. شایان ذکر است که با انتخاب این راه، تعلیم و تربیت نیز برحسب واژه‌های قدیمی و سنتی تعریف می شود.

منظور از آنچه گفته شد روشن ساختن این موضوع بود که پرسش فوق‌الذکر هنوز هم به قوّت خود باقی، و قابل تدقیق و تأمل است. مقالهٔ حاضر، فقط راه دیگری است برای پاسخ به این پرسش، و هرگز القا کنندهٔ این توهم نیست که نویسنده می خواهد باب پاسخ‌های دیگر را مسدود سازد.

برای پاسخگویی به این سؤال، کوشش خواهیم کرد تا تعریفی را استخراج کنیم که تمایز آفرین باشد، نه دلالت گر. چنین کوششی بر این فرض ابتنا دارد که اگر ما بتوانیم به ویژگی هایی دست پیدا کنیم که موجب تمایز فلسفهٔ تعلیم و تربیت بشوند، به شرایط کاربرد آن نیز راه خواهیم برد. این روش، در مقایسه با تعریف فلسفهٔ تعلیم و تربیت براساس فهرستی درهم و برهم از تمامی فعالیت‌های مختلف و متعددی که تحت این عنوان قرار می گیرد، سودمندتر است. بدین ترتیب، کوشش ما برای روشن ساختن این پرسش که «فلسفهٔ تعلیم و تربیت چیست؟»، هم تمایز آفرین است، هم پالایش گر.

در جریان این بررسی و کندوکاو، تلاش خواهیم کرد تا بین ویژگی هایی که موجب تمایز فلسفهٔ تعلیم و تربیت می شوند، و ویژگی هایی که فقط با فلسفهٔ تعلیم و تربیت همراه‌اند، تفکیك قائل شویم. به دیگر سخن، با بررسی اقوال و اعمال فیلسوفان درباب فلسفهٔ تعلیم و تربیت، امیدواریم که بتوانیم بین آن گروه از ویژگی های فلسفه که بدون استثنا در فلسفه‌ورزی آشکار می شوند و آن گروه از ویژگی هایی که به موارد خاصی از فلسفه‌ورزی اختصاص دارند، مرزبندی کنیم.

دیدگاه‌هایی که دربارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت و چیستی آن وجود دارد، طیف گسترده‌ای را تشکیل می دهد: برخی آن را یك رشتهٔ اصیل پژوهشی می دانند، برخی آن را جنبه‌ای از یك رشتهٔ کلی، تمام عیار و مطلق به نام فلسفه می شناسند، و برخی هم آن را تأملاتی بیهوده در برج‌های عاج تلقی می کنند.

دیدگاه‌هایی که عملکرد آدمیان را در موقع فلسفه‌ورزی، به‌طور مشخص‌تر مورد توجه

قرار داده‌اند نیز با یکدیگر اختلاف بسیار دارند: برخی بر این نکته تأکید می‌ورزند که پیش از تخصیص عنوان فلسفه به تعلیم و تربیت، باید متافیزیك را تکمیل و نظریهٔ معرفت و ارزش را استنتاج کرد؛ و برخی فلسفهٔ تعلیم و تربیت را تحلیل زبانی می‌دانند که هنگام گفت‌وگو دربارهٔ مسائل تعلیم و تربیت به کار می‌رود. اگر اختلاف، چاشنی زندگی باشد، پس این همه اختلاف، نزد ذائقه‌های گوناگون، بسیار خوش طعم خواهد بود. امیدواریم با بررسی مستدل این موضوع بتوانیم آن را دلپذیرتر گردانیم.

ابتدا خلاصه‌وار به بررسی این موضوع می‌پردازیم که فلسفه، چه بوده است. نزد یونانیان که برای اولین بار به برپایی نظام‌های فلسفی پرداختند، فلسفه همانا علم بود؛ اما علم، مطابق با فرمول‌های یونانی، نه به معنای علم تجربی یا احتمالی که امروزه رواج دارد. علم در این معنا همه چیز را دربرمی‌گرفت، حتی خودش را. این علم، چیزهای زیادی را وعده می‌داد؛ از تبیین جهان گرفته تا پاسخگویی به بسیاری از سؤالات. برخی از این سؤالات بدین قرار بود: واقعیت چیست؟ جهان از چه ساخته شده و چرا بدین گونه است؟ انسان در جهان و در ارتباط با جهان چیست؟ انسان در ارتباط با خدا چیست؟ خدا چیست؟ جهان در ارتباط با خدا چیست؟ جهان چیست؟ موجود چیست و چه معنایی دارد؟ حقیقت انسان چیست؟ انسان چه چیزهایی را می‌تواند بشناسد و چگونه (یعنی، معرفت چیست و چگونه می‌توان آن را به دست آورد)؟ خوب و بد چیست؟ و بالاخره زیبایی چیست؟ بدین‌سان، کار فلسفه، پرداختن به همه چیز بود. و فلسفه، انجام این کار را وعده می‌داد، آن هم با اطمینان، نه با احتمال.

فیلسوفان، همه چیز را بررسی می‌کردند و شاید بتوان گفت که آن‌ها به همه چیز توجه داشتند. بنابراین، و به‌منظور توصیف برخی از فعالیت‌های آنان، بهتر است موارد کاربرد واژهٔ «بررسی»، مشخص گردد.

اما حوزهٔ کار فلسفه، از این هم فراتر می‌رفت. فیلسوفان، گاه عمداً و گاه سهواً آینه‌ای را برفراز جامعه می‌گذاشتند که یك فیلسوف استثنایی هم در همان‌جا زندگی می‌کرد. بدین ترتیب، روش زندگی انسان‌ها و جوامع مورد تفسیر و تحلیل قرار می‌گرفت. در نتیجه، فلسفه نشان می‌داد که یك روش، فرایند، و مجموعه‌ای از معرفت است. شماری از فیلسوفان در این راه گام نهاده‌اند؛ از سقراط، که جان خویش را بر سر انتقاداتش نهاد، تا کانت، که به‌خاطر «دفاع» از دین، ملقب به سگ کشیشان گردید، تا فیلسوفان روزگار ما.

اما در فاصلهٔ زمانی بین عصر سقراط و روزگار کانت، بسی رویدادها در عالم فلسفه اتفاق

افتاد. نخست این که، احتمالی بودن بخش‌هایی از معرفت یقینی فلسفی، محرز و مسلم گردید. دیگر این که، قسمتی از قلمرو فلسفه به تصرف متخصصانی در آمد که خود را فیلسوف نمی‌دانستند. این متخصصان، دعوی برتری و تفوق فلسفه را کنار نهاده، فلسفه و معرفت را به حوزه‌هایی جداگانه و کاملاً تخصصی تقسیم کردند. آنان از روش تازه‌ای استفاده کردند که به ابزارهای سنتی فلسفی، درون‌نگری، شهود، وحی، یا استنتاج از بدیهیات اولیه، متکی نبود.

فلسفه، از بسیاری از مواضع خود عقب نشست، اما توانست آن را تحمل کند؛ زیرا این متخصصان، در عین حال که قلمروهای خاصی را مورد تاخت‌وتاز قرار دادند، علایم نفرت و انزجار خویش را از *معنای نهایی*[1] نیز آشکار ساختند. آنان عمدتاً به «چیستی‌ها» و «چگونگی‌ها» و در مورد «چرایی‌ها» نیز فقط به سبك و روش آن علاقه‌مندبودند. این افراد، بیشتر با مسائل تجربی و قابل مشاهده سروکار داشتند تا با مسائل نهایی، روحی، یا «چرایی‌های متعدد». بدین‌سان، فلسفه با اکراه و توجیه بسیار، از برخی مواضع خود عقب نشست.

امافلسفهٔ سنتی، این قلمروها را ناخواسته و بسی بیش از آنچه خودش در نظر داشت، از دست داد. زیرا درحالی که وعدهٔ پاسخ‌های یقینی و روشی ویژه برای کسب معرفت (یکی از روش‌ها یا ترکیبی از همهٔ روش‌های فوق‌الذکر) می‌داد، پاسخ‌هایش به تعداد خود فیلسوفان، متعدد و مختلف بود. اما به موازات عقب‌نشینی فیلسوفان، علوم جدید، برتری خود را در زمینهٔ روش به اثبات رساندند. این علوم، به جای دفاع از اصول فکری فیلسوفان باستانی و قرون وسطایی، قوانین آزمودنی و آزموده را جایگزین آن‌ها ساختند. فیلسوفان سنتی، باکنار نهادن بخشی از عقایدی که به عنوان معرفت تلقی می‌کردند، این حقیقت را پذیرفتند که علوم جدید، روش تازه‌ای را برای معرفت آفرینی به‌وجود آورده‌اند. هرگاه میان علوم تجربی جدید با فلسفهٔ سنتی، جنگی درمی‌گرفت، بدون استثنا این فلسفهٔ سنتی بود که عقب می‌نشست. با آن که فیلسوفان سنتی هنوز هم تلاش می‌کردند تا دعوی خود را مبنی بر داشتن راه‌های ویژهٔ کسب معرفت حفظ کنند، اما با هر عقب‌نشینی اعتراف می‌کردند که این راه‌ها معرفت آفرین نبوده است، معرفت باید خاصیت آزمون‌پذیری عمومی داشته باشد، بتواند به دقت پیش‌بینی کند، و با هرچه می‌دانیم، جور دربیاید.

وعده‌های فیلسوفان سنتی، بسی فراتر از حد توانایی آنان بود و ادعاهای آنان مبنی بر تفسیر

---

1. ultimate siginificance

گستردهٔ جهان، باید به همان دلیل رد شود که امروزه ادعاهای کیمیاگران، طالع‌بینان، و جادوگران(۱).

تا این‌جا تلویحاً گفته شد که حتی خود فیلسوفان سنتی هم پذیرفتند که برخی از ویژگی‌های به‌ظاهر تمایز آفرین فلسفه، فقط همراه‌گر آن بوده‌اند. اما آنان حتی پس از پذیرش تلویحی این موضوع که یك راه ویژهٔ کسب معرفت، موجب تمایز فلسفه نمی‌شود، باز هم طریق فلسفه‌ورزی پیمودند.

اینك، در ادامهٔ تلاش خود به‌منظور تفکیك ویژگی‌های تمایز آفرین از ویژگی‌های همراه‌گر، و تصمیم‌گیری دربارهٔ چیستی فلسفهٔ تعلیم و تربیت، برخی از دیدگاه‌های سابق‌الذکر را مورد تأمل قرار می‌دهیم. با یك بررسی اجمالی، درمی‌یابیم که هنوز هم گرایش نیرومندی به سمت گنجاندن همهٔ ویژگی‌های فلسفه در فهرست ویژگی‌های تمایز آفرین فلسفهٔ تعلیم و تربیت وجود دارد. بسیاری را عقیده بر این است که فلسفهٔ تعلیم و تربیت، باید دربرگیرندهٔ هر چیزی باشد که تاکنون جزء فلسفه بوده است. برای مثال، *جان وندن، از دانشکده واباش*[1]، دربارهٔ فلسفه، این گونه اظهارنظر می‌کند:

... فلسفه، یعنی، دوست داشتن دانشی که به همهٔ پرسش‌های نهایی مربوط به واقعیت یا مربوط به اصول اشیا بپردازد. پس، فلسفه درارتباط با تعلیم و تربیت - به هر معنایی که باشد - باید به اصول نهایی تعلیم و تربیت، که ممکن است ستایش از سیاست‌های عملی یا اصول اخلاقی باشد، بپردازد(۲).

هرچند وندن صریحاً به متافیزیك اشاره‌ای نمی‌کند، اما این زبان، همان زبانی است که فیلسوفان سنتی در بحث از متافیزیك به کار برده‌اند. او معرفت‌شناسی(۳) را هم به‌عنوان یك گزینه مطرح کرده، می‌پذیرد که تعلیم و تربیت، یك قلمرو گزینشی است.

به نظر می‌رسد که هری‌اس. برودی هم تلویحاً بر همین موضع است و با فهرست کردن «منطق، معرفت‌شناسی، متافیزیك، زیبایی‌شناسی، اخلاق، و به‌طور کلی، نظریهٔ ارزش» به‌عنوان محتوای مناسب فلسفهٔ تعلیم و تربیت، در همین راه گام نهاده است(۴).

کینگسلی پرایس در مقالهٔ خود: «آیا فلسفهٔ تعلیم و تربیت لازم است؟» بدین مطلب اشارتی دارد که شرایط وی برای یك فلسفهٔ تربیتی، مشتمل بر بررسی تحلیلی تعلیم و تربیت،

1. John Wendon, of Wabash college

همراه با کوشش برای ارتباط دادن آن به شیوه‌ای خاص با متافیزیك،اخلاق، و معرفت‌شناسی است(۵).

همین نویسنده، در مقالهٔ دیگری که در مجلهٔ *نظریهٔ تربیتی*[1] به چاپ رسیده، این طور اظهار نظر می کند:

با طرح این سؤال که «فلسفهٔ تعلیم و تربیت چیست؟» یکی از این سه سؤال یا همهٔ آن‌ها مطرح می‌شود؛... اولین سؤال این است که «تحلیل تعلیم و تربیت چیست؟» دوم این که «متافیزیك تعلیم و تربیت چیست؟» و سوم این که «اخلاق تعلیم و تربیت چیست؟(۶)»

او زیبایی‌شناسی، معرفت‌شناسی، و منطق را نادیده می گیرد، و به همین دلیل دربارهٔ آن‌ها پرسشی را به میان نمی‌آورد. به‌نظر می‌رسد که جی.ژ. *برنان*[2] از کلمبیا نیز در کتاب خود تحت عنوانِ «معنای فلسفه»، چنین موضعی دارد، چرا که فلسفه را به معنای تحلیل، متافیزیك، و ارزشیابی قلمداد می کند(۷).

برای به دست آوردن نگرگاهی کاملاً متفاوت دربارهٔ پرسشی که مطرح شد،نظریهٔ سی.دی. *هاردی*[3] در مقالهٔ*فلسفهٔ تعلیم و تربیت به سبك جدید*[4](۸) راهگشا خواهد بود. وی بر این عقیده است که علوم جدید به قدری وظیفهٔ فلسفه را جرح و تعدیل کرده‌اند که در حال حاضر، این وظیفه به صورت ایجاد روش‌هایی برای روشنگری انواع مختلف معرفت (اعم از معرفت عمومی، یا معرفت ریاضی، یا معرفت علمی) درآمده و فلسفه، حامل هیچ پیام مستقیمی برای تعلیم و تربیت نیست. به نظر وی، روش فلسفه، همانا تحلیل زبان است. به‌وسیلهٔ تحلیل زبان است که فنی بودن، لفظی بودن، یا جعلی بودن مسائل یك علم، مشخص می‌شود. بدین‌سان، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، همانا «فلسفهٔ برنامهٔ درسی»، و مشتمل بر فلسفهٔ زبان (مهم‌ترین قسمت)، فلسفهٔ ریاضیات، فلسفهٔ علوم، و فلسفهٔ تاریخ خواهد بود.

نشریهٔ *بازنگری تربیتی هاروارد* که در بهار ۱۹۵۶ به چاپ رسیده، حاوی وسیع‌ترین طیف از دیدگاه‌های مربوط به فلسفهٔ تعلیم و تربیت است که می‌توان به سرعت آن‌ها را از نظر گذراند. در این شماره، شرکت‌کنندگان به بحث و بررسی پیرامون این سؤال پرداختند که: «اهداف و محتوای یك فلسفهٔ تربیتی چه باید باشد؟» با وجود افرادی مانند جرج آکستل، تئودور براملد،

---

1. Educational Theory
2. J.G.Brennan
3. C.D. Hardie
4. The Philosophy of Education in a New Key (ترجمهٔ این مقاله را در فصل هفدهم آورده‌ایم)

جیمزکی. *فیبلمن*[۱]، *چارلز فرانکل*[۲]، سیدنی هوك، آی. ال. کندل، *آرتور پاپ*[۳]، *رابرت اولیش*[۴]، و *جان ویلد*[5]، در میان شرکت کنندگان، نمونه‌ای از دیدگاه‌های گوناگون را در اختیار داریم. این همان الگویی است که در ابتدای مقاله توصیف گردید؛ الگویی که هم طیف کاملی از الگوهای سنتی فلسفی را دربرمی گیرد، و هم حوزهٔ فلسفه را به تحلیل زبان محدود می کند.

اما احتمالاً استفاده از واژه‌هایی مثل «طیف» و «دامنه» نیز گمراه کننده است، زیرا به‌نظر می‌رسد که این دیدگاه‌ها از هم گسسته‌اند، نه به هم پیوسته. به دیگر سخن، وقتی با دقت به بررسی دیدگاه‌های فیلسوفان می‌پردازیم، متوجه می‌شویم که این دیدگاه‌ها دو خوشهٔ اصلی را تشکیل می‌دهند (اصطلاح خوشه را از آمار قرض کرده‌ایم و امیدواریم آمارداناﻥ در این مورد اغماض کنند). این دو خوشه عبارتند از خوشهٔ سنتی و خوشهٔ جدید. اما این هم چندان کارساز نیست، زیرا به نظر می‌رسد که ریسمانی تمام اعضای این دو گروه را به هم می‌پیوندد. یك گروه، فلسفه را به‌عنوان یك «رشته» معرفی می کند، و گروه دیگر فلسفه را به‌عنوان یك «روش». البته گروه اول، منکر این موضوع نیست که فلسفه، متضمن یك فرایند است. بدین ترتیب، ما به الاختلاف دو گروه مزبور این است که یکی از آنها ویژگی تمایز آفرین فلسفهٔ تعلیم و تربیت را مجموعهٔ خاصی از معرفت می‌داند، درحالی که، دیگری این ویژگی را به روش فلسفه ـ که نوعی تحلیل انتقادی است ـ برمی گرداند.

از آن‌جا که همهٔ ویژگی‌های فلسفهٔ تعلیم و تربیت، در تعریف برودی لحاظ گردیده، ما نیز این تعریف را چون نقطهٔ عطفی برای تفکیك ویژگی‌های تمایز آفرین از ویژگی‌های همراه‌گر، مورد استفاده قرار می‌دهیم.

خوشه‌ای که در نظریهٔ برودی تجسم یافته، چهار قلمرو اصلی دارد. اگر فلسفهٔ تعلیم و تربیت بخواهد جنبهٔ فلسفی داشته باشد، هم نیازمند متافیزیك، معرفت‌شناسی، و نظام ارزشی است، و هم باید مورد تحلیل انتقادی قرار گیرد. اجازه دهید تا هر کدام از این چهار قلمرو را بررسی، و تمایز آفرینی آن‌ها را مشخص کنیم.

متافیزیك، چقدر برای فلسفهٔ تعلیم و تربیت ضرورت دارد؟ خواه متافیزیك را اندیشه‌هایی دربارهٔ واقعیت در معنای رایج آن در نظر بگیریم، خواه اندیشه‌هایی دربارهٔ واقعیت نهایی (یعنی،

---

1. K. Feibleman
2. Charles Frankel
3. Arthur Pap
4. Robert Ulich
5. John Wild

واقعیتی فراتر از آنچه قابل مشاهده و آزمایش تجربی است)، این انتظار که متافیزیك برای تعلیم و تربیت حایز اهمیت باشد، انتظار نامعقولی نیست.

اما در پاسخ به این سؤال که آیا متافیزیك می‌تواند چنین انتظاری را برآورده سازد یا خیر، دو مبنا وجود دارد. اگر متافیزیك، نظامی برای تبیین جهان (جهان «واقعی»، در معنای رایج این کلمه) تلقی شود، پس جای این سؤال هست که از چه راه باید جهان را تبیین کند. در این معنا، هیچ کس متافیزیك را با علم یکسان نمی‌پندارد. بدین ترتیب، یك مسأله باقی می‌ماند و آن رابطهٔ بین متافیزیك و علم در زمینهٔ تبیین جهان است.

با اتخاذ چنین نظریه‌ای دربارهٔ متافیزیك، باید علم را انکار، و برای تبیین جهان بر متافیزیك، اتکا نمود. اما به جای انکار علم و اتکا بر متافیزیك، یا انکار متافیزیك و اتکا بر علم، تنها راهی که باقی می‌ماند این است که ابتدا علوم، مرزهای فعلی و در حال گسترش خود را مشخص کنند، بعد هر چه باقی ماند موقتاً به فلسفه محول گردد. اما معنای تلویحی چنین کاری این است که فلسفه، موقتاً، یعنی تا زمانی که علم جانشینش نشده، به کار می‌آید؛ رشته‌ای است که همواره و به سرعت کاستی می‌گیرد؛ و با برگزیدن علم برای تبیین جهان، معرفتی که بر علم مبتنی باشد، مقبول می‌افتد. بدین‌سان، آن‌جا که میان علم و فلسفه درباب تبیین جهان تعارضی درگیرد، این علم است که محل اعتماد واقع می‌شود. این جاست که باید نقش فلسفهٔ سنتی را توصیف کرد.

گرچه فیلسوفانی همچون *ماریتین*(۹) هستند که دعوی برتریت فلسفه و خاصه متافیزیك دارند، اما دعوی اینان از سطح حرف فراتر نمی‌رود و به عمل درنمی‌آید. با کنار نهادن این عقیده که فلسفه، شیوهٔ مخصوصی برای کسب معرفت دارد، دیگر نمی‌توان در تبیین جهان بر متافیزیك تکیه کرد. بدین‌سان، این علم است که معرفت دربارهٔ جهان را به آدمیان عرضه می‌دارد. در عرصهٔ تعلیم و تربیت نیز آموزش دربارهٔ جهان به مدد علوم صورت می‌پذیرد.

از سوی دیگر، اگر به این عقیده ملتزم شویم که فلسفه دارای شیوهٔ خاصی برای کسب معرفت است و با حقایق «نهایی» سروکار دارد، جای این پرسش هست که کاربرد آن در تعلیم و تربیت چیست. فرض کنیم خدا وجود دارد و انسان دارای روحی جاودانه است. براساس این فرض، در قلمرو تعلیم و تربیت چه باید کرد؟ همان‌طور که هیوم نیز دربارهٔ *گزاره‌های استی*[1] و *گزاره‌های بایستی*[2] گفته است، بین این دو نوع گزاره هیچ ارتباطی وجود ندارد. نمی‌توان از

1. Is Statements
2. Ought Statments

گزاره‌های مبتنی بر «است» یا «نیست»، به سوی گزاره‌های مبتنی بر «بایست» حرکت کرد. تنها راه حرکت از گزاره‌های واقعی به سوی گزاره‌های «بایستی»، پرش غیرمنطقی[1] است. اما چون گزاره‌های واقعی، متضمن هیچ «بایستی» نیستند، پس هیچ مبنایی هم وجود ندارد تا به استناد آن گفته شود به چه سویی «بایستی» پرید، یا حتی به چه سویی «نبایستی» پرید.

با توضیحات هیوم دربارهٔ این مطلب، دیگر نیازی به شرح و بسط بیشتر آن نیست. بدین‌سان، از آن‌جا که متافیزیك، نه به وعدهٔ خود درباب جهان‌شناسی عمل می‌کند، و نه در موقع پرداختن به امور نهایی، چیزی را به تعلیم و تربیت توصیه می‌کند، مسلماً با فلسفهٔ تعلیم و تربیت، بی‌ارتباط است و لذا نمی‌تواند چون یك ویژگی تمایزآفرین به‌شمار آید.

قبل از اتمام این بحث، مایلم این نکته را هم روشن کنم که سخن ما دربارهٔ اعمال مردم است، نه اقوال ایشان. شاید بر ما خرده بگیرند که دیگران چندان تمایلی به رد متافیزیك ندارند. من نیز وجود نویسندگانی را که دلبستگی عاطفی خاصی به متافیزیك دارند، انکار نمی‌کنم. اما همین نویسندگان هم درعمل، علوم جدید را مبنای شناخت واقعیت قرار می‌دهند. از سوی دیگر، علی‌رغم همهٔ توجیهاتی که در دو قرن اخیر صورت پذیرفته، واضح است که هرگاه میان معرفت علمی و معرفت متافیزیکی تعارضی درگرفته، این فیلسوفان متافیزیك بوده‌اند که عقب‌نشینی کرده‌اند. حتی ماریتین هم با وجود همهٔ پافشاری و اصراری که بر برتری متافیزیك بر علوم دارد و در منازعات این دو، حق را به متافیزیك می‌دهد، وقتی می‌گوید: «خوب، با آن‌که فلسفه، مصون از خطاست، اما فیلسوفان ممکن است به خطا بروند»(۱۰) تا حدودی از مواضع خود عقب نشسته است.

ویژگی دیگری که معمولاً به‌عنوان یك ویژگی تمایزآفرین برای فلسفهٔ تعلیم و تربیت شناخته می‌شود، معرفت‌*شناسی* است. به‌طور سنتی، معرفت‌شناسی، بخش حیاتی فلسفه بوده، به نظر می‌رسد که نظریه‌های مربوط به معرفت، فواید زیادی برای تعلیم و تربیت دارند. درست همان‌طور که «فلسفهٔ طبیعی» در سلك علوم جدید درآمده، کوشش انسان‌ها برای تلفیق گزاره‌های کلی درباب معرفت نیز به تدریج از چارچوب فلسفهٔ سنتی خارج گردیده، به‌صورت یك علم جدید، یعنی روان‌شناسی، ظاهر شده است. هرچند شماری از فیلسوفان سنتی، ادعا کرده‌اند که استنتاج یك نظام معرفتی از یك نظام متافیزیکی امکان‌پذیر است، اما در عمل چنین

---

1. Irrational Leap

نکرده‌اند. هر گاه میان یافته‌ها یا نظریه‌های جدید روان‌شناسی با نظریه‌های معرفت‌شناسی تعارضی در گیرد، این نظریه‌های معرفت‌شناسی و متافیزیکی هستند که حتی اگر یقینی و غیراحتمالی هم تلقی شوند، تغییر می‌پذیرند. تغییر این نظریه‌ها، نه بر مبنای یك استنتاج منطقی از متافیزیك، که در هماهنگی با یافته‌های جدید روان‌شناسی رخ می‌دهد. توصیه‌های ماریتین دربارهٔ عمل تربیتی نیز تا حد زیادی مبتنی بر یافته‌های جدید روان‌شناسی است.

سیدنی هوك در مقاله‌ای که در *بازنگری تربیتی هاروارد*(۱۱) به چاپ رسانده، به یك عامل مهم دیگر اشاره می‌کند. به نظر وی، کسانی مانند دیویی، برتراند راسل، و *فلیکس آدلر*[1]، هر قدر از متافیزیك و معرفت‌شناسی فاصله می‌گیرند، به یافته‌های روان‌شناسی درباب یادگیری روی می‌آورند. از سوی دیگر، فیلسوفانی هم هستند که با وجود دفاع از نظریه‌های یکسان در متافیزیك و معرفت‌شناسی، به روش‌های تربیتی کاملاً متفاوت معتقدند. وی می‌گوید:

> *هیچ کس از معرفت‌شناسی یا معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت، دانش جدیدی را درباب یادگیری استنتاج نکرده است. دانش ما دربارهٔ روش‌های معتبر پیشبرد یادگیری، از روان‌شناسی علمی یا تجربی به دست آمده است، نه از معرفت‌شناسی یا متافیزیك*(۱۲).

البته ما قبول داریم که متافیزیك و معرفت‌شناسی، در برخی از فلسفه‌های تربیتی ملحوظ گردیده‌اند. اما در حال حاضر، نقش نظام‌های متافیزیکی و معرفت‌شناسی، به‌علوم جدید محول شده، و حتی در مواردی که این نظام‌ها در فلسفه‌های تربیتی گنجانده شده‌اند، تنها به‌عنوان یك‌بخش همراه‌گر شناخته می‌شوند، نه یك بخش تمایزآفرین. از آن‌جا که هیچ کدام از این دوبخش با تعلیم و تربیت ارتباطی ندارند، پس نمی‌توان آن‌ها را لازمهٔ فلسفه‌ورزی درباب تعلیم و تربیت تلقی کرد. شمار اندکی از فیلسوفان کوشیده‌اند تا با الحاق منطق به معرفت‌شناسی، و طرح این ادعا که منطق، لازمهٔ تحلیل انتقادی است، ازعلاقهٔ خویش به معرفت‌شناسی دفاع کنند. البته، هیچ کس، منکر این ادعا نیست، اما باید توجه داشت که حتی تأکید و پافشاری آن‌ها در دفاع از معرفت‌شناسی، نشان می‌دهد که بهتر است منطق، چون بخشی از این ابزار فلسفه تلقی شود، نه بخشی از یك نظام فکری درباب معرفت. بدین ترتیب، کوشش این فیلسوفان هم برای نجات معرفت‌شناسی به شکست می‌انجامد.

ممکن است فیلسوفی ادعا کند که به یك رابطهٔ منطقی بین متافیزیك یا معرفت‌شناسی و

---

1. Felix Adler

اعمال تربیتی پی برده است، اما تحلیل همواره نشان می‌دهد که یا مقدمهٔ متافیزیکی و معرفت‌شناختی این فیلسوف، یك داوری ارزشی پنهان است، یا این که این رابطه، رابطه‌ای روان‌شناختی است نه منطقی.

قلمرو *ارزش‌ها* نیز قلمروی است که فلسفه از دیرباز با آن سروکار داشته است. فیلسوفان سنتی در این قلمرو نیز همانند قلمرو متافیزیك و معرفت‌شناسی، فروض فراوانی داشته‌اند. از جمله فروض آن‌ها این بوده است که مجموعه‌ای از «خوبی‌های» جهانی را عرضه کنند. اما چون هر کدام از نظام‌های ارزشی، دعوی کامل بودن دارند، وفرض بر این است که «خوبی‌های» جهانی در مبانی متافیزیکی این نظام‌ها لحاظ شده‌اند، پس هر نظام متافیزیکی جدید دارای یك نظام ارزشی کامل و جهانی، و دربرگیرندهٔ همهٔ نظام‌های ارزشی دیگر است. با این حال، دو وضعیت نگران کننده نیز وجود دارد: ۱) استنتاج نظام‌های ارزشی متضاد از یك نظام متافیزیکی واحد، ۲) استنتاج دو نظام متافیزیکی متضاد از نظام‌های ارزشی مشابه. برای مثال، گروهی از فیلسوفان مسیحی هستند که کفار را مبدأ خرد مسیحی به‌شمار می‌آورند.

از سوی دیگر، در دوران اخیر به فیلسوفانی برمی‌خوریم که قایل به نسبیت ارزش‌ها هستند. ارزش‌ها از چه جهت نسبی‌اند؟ از جهت نسبتی که با یکدیگر و با کل زمینه‌ای که در آن رخ می‌دهند، دارند. این دیدگاه دارای مدلولات مهمی است، زیرا موجب تقویت استدلال علیه ارزش‌های تحمیلی می‌گردد. هم به این دلیل که متافیزیك متضمن ارزش‌ها نیست، و هم به این دلیل که نسبت ارزش‌ها با زمینه‌ها، موجب احتمالی و غیرضروری (یعنی، غیرجهانی) شدن آن‌ها می‌گردد، نمی‌توان ارزش‌ها را از متافیزیك استنتاج کرد. بدین‌سان، میان ارزش‌ها تضادی درمی‌گیرد. بعد چه خواهد شد؟ راه داوری برای انسان گشوده می‌شود و داوری‌ها نیز بر پایهٔ یا بر طبق زمینه‌های معین یا دیگر ارزش‌ها صورت می‌پذیرند، نه بر پایهٔ یا بر طبق متافیزیك.

متأسفانه برای حل مسائلی که در این قلمرو مطرح می‌شود، نمی‌توان فقط به علم مراجعه کرد. می‌توان روش علمی یا هوش انتقادی را به کار بست، اما این دو نیز متضمن یك نظام ارزشی‌اند. در اینجا سؤالاتی مطرح می‌شود: کدام اهداف ارزشمندند؟ چگونه می‌توان آن‌ها را به گونه‌ای مؤثر تحقق بخشید؟ اعمال، مستلزم کدام اهداف‌اند؟ و غیره. به‌عبارت دیگر، با مسائلی در زمینهٔ داوری‌های ارزشی مواجه می‌شویم که علم به تنهایی نمی‌تواند آن‌ها را حل کند یا فروبنشاند. این موضوع، سؤالات دیگری را فراروی ما می‌نهد: باکدام روش‌ها می‌توان این مسائل را حل کرد؟ و با فرض این که ما بر خرد انسانی متکی هستیم و هیچ کس به‌طور جدی منکر این

حقیقت نباشد، از کجا خواهیم دانست که به یك پاسخ درست رسیده‌ایم؟

به نظر می‌رسد که این قلمرو، نه تنها برای فعالیت فلسفه، قلمرو مناسبی است، بلکه فلسفه می‌تواند در این قلمرو، یك نقش ترکیبی ایفا کند. این بدان معنا نیست که فلسفهٔ تعلیم و تربیت باید به تولید یا توسعهٔ معرفت جدید بپردازد؛ این کار بر عهدهٔ علوم است. فلسفهٔ تعلیم و تربیت می‌تواند معرفت را مورد استفاده قرار دهد، آن را به مسائل ما مربوط سازد، و راه‌حل‌های ممکن را عرضه بدارد. همچنین، علاوه بر بررسی و سنجش اهداف و وسایل، می‌تواند رابطهٔ بین این دو را بسنجد، و آثار و نتایج آن‌ها را مورد ارزیابی قرار دهد.

آنچه دربارهٔ قلمرو ارزش‌ها گفته شد، حاکی از آن است که قلمرو مزبور، ویژگی تمایزآفرین فلسفه است، نه ویژگی همراه‌گر آن. هرچند درباب نحوهٔ پرداختن به قلمرو ارزش‌ها اختلاف نظر وجود دارد، اما به هیچ‌وجه نمی‌توان این قلمرو را از قلمرو فلسفه جدا کرد، زیرا انجام همین کار هم مستلزم درگیر شدن با ارزش‌هاست. از سوی دیگر، تنها از راه گردآوری داده‌های تجربی و مشاهده‌پذیر یا قیاس ریاضی هم نمی‌توان همهٔ مسائل ارزشی را حل‌وفصل کرد، زیرا انتخاب هر کدام از این روش‌ها نیز عملی است ارزش گذارانه. اگر این روش‌ها نامناسب باشند یا حداقل کاملاً مناسب نباشند، پس از چه روشی باید استفاده کرد؟ این پرسش، طبیعتاً به ویژگی بعدی می‌انجامد. اگر ارزش گذاری، چیزی فراتر از تأملات بیهوده و گزینه‌ای لازم‌الانتخاب است، پس احتمالاً باید در جست‌وجوی روش دیگری بود، درست همان‌طور که علوم و ریاضیات هر کدام دارای روش‌های خاص خود هستند. اگر بپذیریم که ارزش گذاری نیز مستلزم یك روش است، این روش احتمالاً روش تحلیل نقادانه خواهد بود.

مقصود از تحلیل *نقادانه*، همان تحلیل زبان است. پوزیتیویست‌های منطقی ادعا می‌کنند که گزاره‌های واقعی تجربی (که از راه مشاهدات حسی، مورد تأیید واقع می‌شوند) و گزاره‌های منطقی و ریاضی (که از راه تأمل، مورد بازبینی قرار می‌گیرند) تنها قسم گزاره‌های بامعنا، و بنابراین، سایر گزاره‌ها بی‌معنا هستند. ما خودمان را به این ادعاها محدود نمی‌کنیم. مقصود ما فقط استفاده از روش تحلیل زبانی است که می‌گوید: زبان، کاربردهای زیادی دارد. پس ابتدا به بررسی چگونگی کاربرد زبان می‌پردازیم، تا میزان صحت این مطلب مشخص شود.

منطق، جزء جدایی‌ناپذیر تحلیل زبان است. بدون وارد شدن در این بحث که آیا گزاره‌های منطقی همواره صادق‌اند یا این که می‌توان معرفت را از منطق به‌دست آورد، دست کم باید به توجیه عملی اصول منطق و تشخیص سودمندی آن‌ها در گفت‌وگو و استدلال پرداخت. باوجود

پرسش‌هایی که در این زمینه‌ها مطرح می‌شود، هیچ کس حقیقتاً در مورد آن‌ها تردید نمی‌کند.

کاربرد این ابزار یا روش در فلسفه، جزء فوق‌العاده ارزشمند و جدایی ناپذیر فلسفه بوده است. تحلیل زبان برای تعلیم و تربیت نیز اهمیت بسیار دارد. اگر فلسفه، به جز قواعد و دستورالعمل‌های لازم برای تحلیل نقادانه چیز دیگری نداشت، باز هم دارای نقش مهمی بود. تحلیل، تنها حوزه‌ای است که فلسفه و فلسفهٔ سنتی، بیش‌ترین سهم را در آن داشته‌اند. قطع نظر از این که نظریه‌های متافیزیکی و معرفت‌شناختیِ فلسفه‌های مختلف، تا چه اندازه معنادار بوده‌اند، کارکردهای نقادی همواره منشأ خدمات ارزنده‌ای بوده‌اند. و چون هر کوششی برای فلسفه‌ورزی در یك زمینهٔ معین صورت گرفته، و فلسفه‌ورزی نیز به صورت ضمنی، متضمن تحلیل آن زمینه بوده است، پس باید تحلیل را به‌عنوان ویژگی تمایزآفرین فلسفهٔ تعلیم و تربیت تلقی کرد.

پس با توجه به تعریف فلسفهٔ تعلیم و تربیت از راه بررسی و تعیین تمایزآفرینی یا همراه‌گری ویژگی‌های آن، این نتایج به‌دست می‌آید: هرچند متافیزیك و معرفت‌شناسی، بخش‌هایی از فلسفه بوده‌اند، اما علوم آن‌ها را از صحنه خارج ساخته‌اند. بنابراین، متافیزیك و معرفت‌شناسی، ویژگی‌های همراه‌گر فلسفه‌ورزی هستند. در نتیجه، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، مجموعه‌ای از معرفت نیست، بلکه یك فرایند است. این فرایند دو جنبه یا دو مرحله دارد: یکی تحلیل است، و دیگری ترکیب.

تحلیل‌گران نقاد در این زمینه، دلیل یا، دست کم، نظر متقاعدکننده‌ای را مطرح ساخته‌اند. قبلاً گفته شد که ارزش‌ها یکی از بخش‌های تمایزآفرین فلسفهٔ تعلیم و تربیت هستند، و اکنون برای گفتن این مطلب که تنها روش برخورد با ارزش‌ها روش تحلیل نقادانه است، استدلال محکمی وجود دارد. وقتی که دربارهٔ امور واقعی، پرسش‌هایی مطرح می‌شود، برای یافتن پاسخ آن‌ها می‌توان به علوم مراجعه کرد، اما کاربرد روش‌های علوم دربارهٔ ارزش‌ها مشکلات واضحی را پدید می‌آورد. مسألهٔ دیگری که وجود دارد این است که گاه تحلیل با فلسفهٔ تعلیم و تربیت، یکسان پنداشته می‌شود. با پذیرفتن این موضوع که تحلیل زبان، یکی از عناصر تشکیل دهندهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت است، این مسأله نیز حل می‌شود.

فرض کنیم که تحلیل، فرایندی حیاتی است، و واژه‌ها و گزاره‌ها باید از حیث روشن بودن معانی‌شان سنجیده شوند. حتی فرض کنیم که با به کار بستن روش تحلیل نقادانه (زبانی) معلوم می‌شود که برخی از مسائل واضح و مشهود، صرفاً مسائل زبانی‌اند و می‌توان آن‌ها را با به کار بردن

این روش حل‌وفصل کرد. در این صورت، تحلیل، یکی از ویژگی‌های تمایزآفرین فلسفۀ تعلیم و تربیت خواهد بود، و هیچ کس نمی‌تواند به‌طور جدی این حقیقت را انکار کند. اما تحلیل، همۀ فلسفۀ تعلیم و تربیت نیست.

با پذیرفتن مطالب فوق‌الذکر، به مرحله‌ای می‌رسیم که می‌توانیم برای کسب معرفت دربارۀ جهان بر علوم تکیه کنیم؛ مثلاً برای کسب معرفت دربارۀ چگونگی یادگیری، می‌توانیم به یافته‌های روان‌شناسی مراجعه کنیم. با تحلیل نقادانه هم که گزاره‌های ارزشی روشن شده‌اند. بعد چه خواهد شد؟

گزاره‌های واقعی فقط می‌توانند بگویند: «اگر الف آن گاه ب»، اما مشکل اینجاست که فقط یك گزارۀ واقعی وجود ندارد. ما احتمالاً نمی‌توانیم به همۀ معرفتی که بشر اندوخته است، واقف شویم. از این گذشته، معرفت‌های مختلف نیز با یکدیگر تعارض دارند. وقتی که گزارۀ «اگر الف آن گاه ب» را به عنوان یك واقعیت انتخاب می‌کنیم، گزاره‌های «اگر ب آن گاه ج»، «اگر ج آن گاه د» و مانند آن، از دور خارج می‌شوند، صرفاً به این دلیل که نمی‌توانیم همۀ آن‌ها را بشناسیم. پس چگونه باید انتخاب کرد؟ یك جزء معرفت، نمی‌تواند خود را برای شناخته شدن برگزیند. حقایق معرفتی نیز هیچ چیزی دربارۀ انتخاب خود به ما نمی‌گویند؛ این ما هستیم که باید آن‌ها را انتخاب کنیم.

این کار احتمالاً با ارزش‌ها در ارتباط است. اما در اینجا نیز وضعیت مشابهی به‌وجود می‌آید، زیرا ارزش‌ها با یکدیگر تعارض دارند. به دیگر سخن، یك سلسله مراتب مطلق از ارزش‌ها وجود ندارد تا بر اساس آن گفته شود در هر وضعیتی، الف ارزشمندتر از ب، ب ارزشمندتر از ج، و... است. آنچه در این وضعیت بسیار ارزشمند است، شاید در وضعیت دیگر اصلاً ارزشمند نباشد. اما مشکل این جا است که خود ارزش‌ها چنین چیزی را به ما نمی‌گویند. حتی پس از تحلیل کامل ارزش‌ها و روشن شدن دیدگاه ما دربارۀ یك ارزش خاص، این ارزش خود را انتخاب نمی‌کند. ما تقریباً می‌توانیم دربارۀ این موضوع که چه چیز را ارزشمند می‌دانیم مطمئن شویم، اما این بدان معنا نیست که به دیگران گفته شود: «این ارزش را انتخاب کنید»، زیرا ارزش ارزش‌ها تغییر می‌پذیرد و میان آن‌ها تعارض در می‌گیرد. ما می‌توانیم عهد ببندیم که صادقانه ارزش گذاری کنیم، و معنای ارزش گذاری صادقانه را نیز به روشنی دریابیم، اما نکته این جاست که انتخاب، بین صداقت و عدم صداقت واقع نمی‌شود. این انتخاب، غالباً بین صداقت و یك چیز ارزشمند دیگر صورت می‌گیرد.

منظور از بیان مطالب فوق‌الذکر، این بود که فلسفۀ تعلیم و تربیت، فراتر از تحلیل نقادانه است. چنان که پیش‌تر هم گفته شد فلسفۀ تعلیم و تربیت، فرایندی است که دو جنبه دارد:

۱) روشنگری مسائل تربیتی (تحلیل)؛ ۲) ارائه راه‌حل‌های ممکن (ترکیب). این فعالیت عمدتاً در قلمرو ارزش‌ها صورت می‌پذیرد، اما باید از معرفت نیز بهره بگیرد. گرچه تجزیه و تحلیل بُعد ترکیبی فلسفهٔ تعلیم و تربیت، از حوصلهٔ این بحث، خارج و نیازمند فرصت دیگری است، اما مایلم اضافه کنم که ارائه راه‌حل‌های ممکن، نه فقط بر حسب ارزش‌ها، که بر حسب ملاحظهٔ آثار و نتایج احتمالی این راه‌حل‌ها نیز صورت می‌پذیرد. اصولاً تشخیص صحیح گزینه‌های ارزشی، بدون ملاحظهٔ آثار و نتایج احتمالی آن‌ها تقریباً غیرممکن است. این مطلب را هم باید اضافه کنم که فرایند پیشنهاد یا ارائه راه‌حل‌های ممکن، موجب اجرای روش علمی در فلسفهٔ تعلیم و تربیت می‌شود.

پی‌نوشت‌ها

1. D.J. O'connor, *The Philosophy of Education* (London: Routledge and Kegan Paul. 1961), P.17.
2. John Wendon, *On Philosophy of Education*, Educational Theory, Vol. V.P. 24.
3. Ibid
4. Harry S. Broudy, *How Philosophical can Philosophy of Education Be*? Journal of Philosophy, Vol. LII, No. 22. P. 614.
5. Kingsley Price, *Is A Philosophy of Education Necessary*? Journal of Philosophy, Vol. LII, No. 22, PP. 625-626.
6. Kingsley Price, *What is a Philosophy* of *Education?* Educational Theory, VOL VI, No. 2.P.89.

۷. نگاه کنید به:

J.G. Brennan, The Meaning of Philosophy (New York: Harper and Brothers, 1953), PP. 1-9.

8. C.D. Hardie, "The Philosophy of Education in a New Key", Educational Theory, Vol. X, No. 4, PP. 255-261.
9. Jacques Maritain, *An Introduction to Philosophy* (New York: Sheed and Ward, 1959), Chapter V.
10. Maritain, P. 84.
11. Sidney Hook, "*The Scope of Philosophy of Education*", Harvard Educational Review, Vol, XXVI, No. 2, P. 147.
12. Ibid., P. 148

فصل بیست و یکم

فلسفهٔ تعلیم و تربیت چیست؟[1]

فیلیپ جی. اسمیت

اگر برای مطالعهٔ فلسفه، و نیز برای مطالعهٔ تعلیم و تربیت، راه‌های بسیاری وجود داشته باشد، پس برای مطالعهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، راه‌های بسیار زیادی وجود خواهد داشت. در این زمینه، یك سلسله جابه‌جایی های منظم می تواند جالب و سودمند باشد. برای مثال، اگر فلسفه، به‌عنوان محتوا یا کاوش نظری در باب ماهیت واقعیت، معرفت، و ارزش تلقی گردد، و تعلیم و تربیت، به منزلهٔ یك سازمان اجتماعی ـ سیاسی، پس وظیفهٔ فیلسوف تعلیم و تربیت، طراحی نظام مدارسی‌است که بیش از هر چیز فلسفهٔ بنیادین جامعه را منعکس می کنند. با اتخاذ این دیدگاه، بلافاصله با پرسش ارسطو دربارهٔ هماهنگی آموزش و پرورش و قانون اساسی مواجه می‌شویم.

در سال‌های اخیر، به دلیل رشد انواع جدید سازمان‌های خودکامهٔ اجتماعی، دیدگاه فوق‌الذکر اهمیت پیدا کرده است. هگل از امنیت جامعه در تدارك تعلیم و تربیتی که بر اصول ایدآلیسم مطلق مبتنی باشد، آگاه بود و این پرسش، مورد توجه آلمان نازی و ایتالیای فاشیست نیز قرار گرفت. هیتلر در کتاب *نبرد من*[2] از تعلیم و تربیت بحث کرد، و در ایتالیا *جیووانی جنتایل*[3]، که یك فیلسوف حرفه‌ای بود، مأمور گردید تا از راه بحث و گفت‌وگو، معنای آموزشی اصول

---

1. Smith, Philip G. (1965). *What is Philosophy of Education*? In Philip G. Smith. Philosophy of Education, U.S.A: Macmillan . PP. 51-71.
2. Mein Kampf
3. Giovanni Gentile

سازمان اجتماعی فاشیستی را کشف کند. این شرایط، بسیاری را به سوی تنظیم شکل‌های صحیح آموزش و پرورش در یك جامعهٔ دموکراتیك سوق داده است.

از سوی دیگر، اگر فلسفه به عنوان یك فعالیت، و تعلیم و تربیت به عنوان فرایند رشد فردی در نظر گرفته شود، پس وظیفهٔ فیلسوف تعلیم و تربیت این است که بر برنامهٔ درسی، انضباط، ارزشیابی، و گزارش پیشرفت دانش‌آموز، و مانند آن تأثیر بگذارد. این وظیفه، مستلزم نوعی تجزیه و ترکیب است که مشخصهٔ فعالیت فیلسوف در عصرهای مختلف بوده است. حال اگر فیلسوف تعلیم و تربیت، وظیفهٔ خود را کاربستِ تفکر فلسفی برای تدوین یك نظریهٔ تربیتی (به عنوان یك علم رفتاری کاربردی) بداند، با چه مسائلی مواجه خواهد شد؟

به منظور کاهش تعداد موضوع‌هایی که باید مورد بررسی قرار گیرند، اجازه دهید تا ترکیبات احتمالی را به صورت قراردادی در چهار مقولهٔ اصلی طبقه‌بندی کنیم: *فلسفه و تعلیم و تربیت*[1]، *فلسفه در تعلیم و تربیت*[2]، *فلسفه برای تعلیم و تربیت*[3]، و *فلسفهٔ تعلیم و تربیت*[4]. بررسی تفصیلی هر کدام از این مقوله‌ها موجب کسب دیدگاهی جامع دربارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت - که یك حوزهٔ مطالعاتی نظامدار و نوظهور در مؤسسات آموزش عالی است - می‌گردد.

فلسفه و تعلیم و تربیت

این نظریه که فلسفه و تعلیم و تربیت با یکدیگر ارتباط عمیقی دارند، یقیناً نظریهٔ جدیدی نیست. دست کم از زمان افلاطون، بسیاری از فیلسوفان برجسته، به مسائل تربیتی پرداخته‌اند. از آن‌جا که فلسفه، به طور سنتی، ماهیت واقعیت، معرفت، و ارزش را تحت بررسی قرار داده است، پس با تعلیم و تربیت روابط آشکاری دارد. برای مثال، کاوش نظری در باب این که چه چیزی را می‌توان شناخت، چه چیزی بیش از چیزهای دیگر ارزش شناخته شدن دارد، و روش شناخت کدام است، تنها یك گام با تأمل دربارهٔ اهداف مناسب تعلیم و تربیت، و ماهیت یاددهی و یادگیری فاصله دارد. به علاوه، از آن‌جا که تأکید اصلی فلسفه بر «زندگی خوب» - و مطابق نظر دیویی - بر سنجش «مسائل آدمیان» بوده است، پس ارتباط عمیق آن با مسائل تربیتی، مشخص و روشن است.

هنگامی که این گونه روابط بین فلسفه و تعلیم و تربیت مورد تأکید قرار می‌گیرد، برخی

---

1. philosophy and education
2. Philosophy in education
3. Philosophy for education
4. Philosophy of education

تصور می کنند که یك فلسفهٔ تربیتی معین از یك فلسفهٔ معین استنتاج می شود. آیا طرح های تربیتی افلاطون از فلسفهٔ او - یعنی، از دیدگاه های او دربارهٔ ماهیت واقعیت، معرفت، و ارزش - استنتاج نشده است؟ در این صورت، هر قدر تفاوت یك فلسفه با فلسفهٔ افلاطون بیش تر باشد، می توان طرح های تربیتی متفاوتی را هم از آن استنتاج کرد. بدین ترتیب، فیلسوف تعلیم و تربیت نیز می تواند به مطالعهٔ دقیق دربارهٔ فیلسوفان بزرگ بپردازد، آنچه را ایشان دربارهٔ تعلیم و تربیت گفته اند یادداشت کند، و اگر در انجام این کار موفق نشد، به ارائهٔ طرح های تربیتی متناسب با یك فلسفهٔ بنیادین بپردازد. بدین سان، فیلسوف تعلیم و تربیت، در کشف معنای تربیتی نظام های فلسفی بزرگ جهان، متخصص یا کارآزموده می گردد.

با این حال، انجام این مطالعهٔ تخصصی، مشکلاتی را دربردارد. اولاً فیلسوفانی که دربارهٔ مسائل تربیتی بحث کرده اند، تصور چندان روشنی از چگونگی استنتاج طرح های تربیتی از فلسفهٔ خود نداشته اند. قواعد استنتاج یك گزارهٔ تربیتی از یك سلسله گزاره ها در باب ماهیت واقعیت، معرفت، یا ارزش چیست؟ اگر فلسفه ها نیز همچون *نظام های قیاسی*[1] (مثل یك نظام هندسی) بنا شده بودند، امکان پاسخگویی به این سؤال وجود داشت که با تغییر در یك یا بیش از یك اصل موضوعه، چه گزاره هایی به دست می آید؛ اما چنین چیزی عملاً وجود ندارد. پس فیلسوف تعلیم و تربیت، هیچ گاه نمی تواند با اطمینان اظهار کند که این یا آن فیلسوف، دقیقاً دربارهٔ فلان مسألهٔ تربیتی چه خواهد گفت.

مشکل دوم، زیربنای مشکل اول است. فلسفه های مختلف، در واقع نظام هایی مجزا و منسجم نیستند که هر کدام پاسخ های متفاوتی را به مجموعه ای از پرسش های عمومی ارائه کنند. برعکس، معمولاً این فیلسوفان هستند که برحسب پرسش هایی که مطرح می کنند یا روش های مختلفی که برای تنظیم پرسش های بنیادین در پیش می گیرند، از یکدیگر متمایز می شوند. و البته تك تك فیلسوفان، به ندرت جامع الابعاد بوده اند. برخی بیش تر به متافیزیك پرداخته اند، گروهی عمدتاً دربارهٔ پرسش های فلسفهٔ اجتماعی یا سیاسی قلم زده اند، و شماری از آن ها هم بیش تر به زیبایی شناسی روی آورده اند. بدین ترتیب، انتخاب فهرستی نمایانندهٔ از فیلسوفان بزرگ، و نمایش نظام وار کیفیت استنتاج فلسفه های تربیتی مختلف از کار آنان، غیرممکن است.

بسیاری را عقیده بر این است که کشف معانی تربیتی مکتب های مختلف فلسفی،

---

1. deductive systems

امیدوارکننده‌تر از کشف آثار تربیتی کارهای تك تك فیلسوفان است.

در مواردی که یك فیلسوف، به طور مشروح مطالبی را دربارهٔ تعلیم و تربیت نوشته است، می‌توان او را سخنگوی مکتب فلسفی خاصی دانست که به وسیلهٔ آن، اندیشه‌های فلسفی‌اش تمایز پیدا می‌کنند. پس این دیدگاه، تا حدی مشکل دوم را حل خواهد کرد. اما این دیدگاه هم مشکل جدیدی را پدید می‌آورد. مکتب‌های فلسفی، اعصار مختلف را دربرمی‌گیرند، در حالی که تأملات در باب تعلیم و تربیت، معمولاً ویژگی زمانی ـ مکانی دارند. این مطلب از دو جهت صادق است؛ یکی از این جهت که فیلسوف وقتی دربارهٔ تعلیم و تربیت بحث می‌کند، در مقایسه با زمانی که فقط به بحث‌های فلسفی می‌پردازد، بیش‌تر به مسائل ویژهٔ عصر و فرهنگ خودش می‌اندیشد؛ و دیگر از این جهت که طرح‌های تربیتی او معمولاً قلمروی بس گسترده‌تر از موضع اصلی فلسفی‌اش دارند. بحث دربارهٔ تعلیم و تربیت، علاوه بر این که جهت‌گیری فلسفی فرد را منعکس می‌کند، معمولاً منعکس‌کنندهٔ فهم یا بدفهمی وی از مسائل روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی‌فرهنگی، و مانند آن نیز هست. به همین دلیل است که طرح‌های تربیتی غالباً منسوخ می‌شوند، در حالی که، بحث‌های بنیادین فلسفی چنین نیستند.

می‌توان نمونه‌های جالب و متعددی را در این زمینه ذکر کرد. به عنوان مثال، در بحث از معنای تربیتی ایدآلیسم جدید، بسیاری از محققان، نوشته‌های *دبلیو. تی. هاریس*[1] را برمی‌گزینند، که سخنگوی شاخص و با نفوذ فلسفه و تعلیم و تربیت آمریکا در اواخر قرن نوزدهم بود. هاریس که در بحث از انضباط مدرسه‌ای از کانت الهام گرفته، از چهار وظیفهٔ اساسی در کلاس درس، یعنی، نظم، وقت‌شناسی، سکوت، و سخت‌کوشی، سخن می‌گوید. وی می‌نویسد:

> *فرمانبرداری، وجه مشترك کار همهٔ مدارس است. ارادهٔ شاگرد با ارادهٔ معلم تماس پیدا می‌کند و از آن متأثر می‌گردد. ارادهٔ شاگرد، جلو هوس‌های سرکش را می‌گیرد، آن‌ها را سرکوب می‌کند، و یك ارادهٔ منطقی‌تر را جایگزین آن‌ها می‌سازد. وی در جریان اطاعت از یك ارادهٔ منطقی‌تر، با مسئولیت آشنا می‌شود. مسئولیت، متضمن احساس آزادی است. کودك از توانایی خود برای قبول یا رد ـ فرمانبرداری یا نافرمانی ـ آگاه می‌شود. او از توانایی خود برای خلق اعمال و تشکیل یك زنجیرهٔ علّی جدید ـ که خودش را هم در آن*

1. W. T. Harris

می یابد ـ نیز آگاه می گردد. واقعیت مهم در کلاس درس آن است که شاگرد همواره در برابر همهٔ اعمالش مسئول نگه داشته می‌شود. اگر از خودش غافل شود و سر و صدا راه بیندازد، پچ پچ کند، از جای خود حرکت کند، و تصادفاً کتابی را از روی میزش هل بدهد، معلمی که مسئولیت وی را برعهده دارد، همهٔ این موارد را به او گوشزد می کند. او نه تنها مسئول اعمال مثبت خویش، که مسئول غفلت خود نیز هست. وی مسئولیت هر کاری را که انجام دهد یا هر کاری را که وانهد برعهده دارد؛ این شیوه، به عنوان نیرومندترین ابزار آموزش اخلاقی تلقی می‌شود(۱).

در حدود بیست و پنج سال بعد، پروفسور هورن[1]، که یقیناً جزء نمایندگان همان مکتب فلسفی است، این نظرات را دربارهٔ انضباط، دست کم، پیش پا افتاده و نگران کننده شمرد. وی این روش را موجب نقض ارادهٔ کودك دانست، و چنین اظهار نظر کرد:

بهتر آن است که نه به این موضوع گرایش پیدا کنیم و نه کودك را تحت سلطه خود درآوریم. مسأله را پیش بینی کنید؛ اگر مهم است، پیش از آن که به کودك اجازهٔ اتخاذ یا اظهار تصمیمش را بدهید، خودتان تصمیم بگیرید. اگر چندان مهم نیست، بگذارید تا خودش تصمیم بگیرد؛ حتی اگر مقداری خطر کردن هم لازم باشد. اگر ارادهٔ کودك به موضوع مهمی گره خورده، طوری مانعش نشوید که او را از سر راهتان بردارید. کودکانی که با فرمانبرداری حقارت بار از والدین خود تربیت شده‌اند، همچون بزرگسالان خودکامه می شوند؛ بزرگسالان که هرگز اراده‌شان نقض نگردیده، و روحشان سرکوب نشده است. اگر مردان و زنانی ضعیف‌النفس و سست عنصر تربیت کنید، همچون کودکان اراده‌شان را نقض می کنید(۲).

کم تر از سی سال بعد، پروفسور باتلر[2]، که او نیز از همان موضع فلسفی سخن می گفت، اهمیت ارادهٔ آزاد، مسئولیت اخلاقی، و مانند آن را به رسمیت شناخت، اما در عین حال «آسان گیری» نسبت به کودکان را بیشتر مورد تأکید قرار داد.

به نظر من، همهٔ این ملاحظات در مورد رابطهٔ ارزش شناسی و تعلیم و تربیت، نشان دهندهٔ یك سازمان آموزشی است که در ارتباط با تصمیمات ارزشمند کودکان و جوانان آسان می گیرد. مدارس باید آزادانه فرصتی را برای تفکر، تصمیم، و فهم ارزشمند فراهم آورند؛

1.Horne

2. Butler

آن‌ها نباید مانع تفکر بشوند، تصمیمات ارزشمند را از قبل مشخص یا افراد را مجبور به اتخاذ آن‌ها کنند و بعد انتظار داشته باشند که فهم در درون این چارچوب آماده، صورت پذیرد.

هر چند تصمیمات فراوانی در رابطه با تربیت کودکان وجود دارد که باید به وسیلهٔ والدین، مقامات منتخب، مدیران، و معلمان اتخاذ شود، اما موارد زیادی هم هست که تصمیم‌گیری راجع به آن‌ها باید به شاگردان واگذار گردد؛ چرا که شاگردان جزء جدایی‌ناپذیر تعلیم و تربیت هستند و بدون آن‌ها فعالیت حقیقی تربیتی تحقق نمی‌یابد. آنچه اغلب موجب شگفتی من می‌شود، تعداد و وسعت تصمیماتی است که عموماً تصور می‌کنند والدین، معلمان، مدیران، و مقامات آموزشی می‌بایست آن‌ها را اتخاذ نمایند. به نظر من، بسیاری از این تصمیمات را باید به شاگردان واگذار کرد. نیز، معتقدم بسیاری از تصمیماتی که مستلزم بازنگری شاگردان است، اتخاذ آن‌ها اولاً و بالذات مربوط به خود آن‌هاست. علایق ارزشمند کودکان و جوانان در حال رشد، مستلزم تصمیمات ذاتی آن‌هاست، و با توجه به همهٔ این‌ها مدارس ما هم باید آسان‌گیر باشند تا سلطه‌جو.

معلم هرگز نباید به دنبال نفوذ خود باشد، اما در عین حال، هرگز نمی‌تواند رابطهٔ خود را با شاگردان نیز دست کم بگیرد... این پاسخ آزادانهٔ یادگیرنده است که در سرتاسر این فرایند دنبال می‌شود. فعالیت‌های تقلیدی، اگر مورد سوءاستفاده قرار نگیرند، بستری را فراهم می‌آورند که از طریق آن ابتکار عمل به وجود می‌آید؛ کاربرد علاقه‌مندانه و مجدانه نیز وسایل دیگری برای ابتکار عمل است؛ و احتمالاً انضباط تحمیلی خارجی نیز ممکن است یک عامل ضروری برای تقویت وسایل پیدایی ابتکار عمل حقیقی باشد(۳).

هر چند این نقل قول‌ها متضمن نکات تربیتی کاملاً مشابهی نیستند، اما در نوع موقعیت‌های کلاسی نیز تفاوتهای چشمگیری وجود دارد که موجب می‌شود خواننده آن‌ها را در ذهن خود مجسم کند. نکتهٔ شایان ذکر این است که سخنان هر کدام از این سه نفر [هاریس، هورن، باتلر] نه تنها موضع اساسی ایدآلیستی وی را نشان می‌دهد، بلکه بینش‌های اجتماعی-روان‌شناختی زمانش را هم منعکس می‌کند.

در بررسی فلسفه و تعلیم و تربیت، مشکلات متعدد دیگری هم وجود دارد. برای کشف معنای تربیتی مکتب‌های فلسفی مختلف، باید از کدام طبقه‌بندی‌ها استفاده کرد؟ به عنوان مثال،

در کتاب راهنمای استاندارد *تاریخ فلسفه*[1] (۴)، ضمیمه‌ای وجود دارد که «مکتب‌هاب فلسفی و پیروان آن‌ها» را معرفی کرده است. در این ضمیمه، بیش از پنجاه طبقه معرفی گردیده است؛ از مطلق گرایی، *لاادری گری*[2]، *نوع‌دوستی*[3]... تا... *تعالی گرایی*[4]، سودگرایی[5]، و *اراده گرایی*[6]. اکثر فیلسوفان بزرگ، چند مرتبه فهرست‌بندی شده‌اند. کدام فهرست برای تعلیم و تربیت حایز اهمیت است؟ مثلاً گفته شده است که هگل، پیرو مطلق گرایی، *تکامل گرایی*[7]، ایده گرایی، و *خردگرایی*[8] است. به نظر می‌رسد که هگل به عنوان یك مطلق گرا با کسانی مانند افلاطون، توماس آکویناس، و فیشته[9] همراه است. اما به عنوان یك تکامل گرا از این گروه خارج می‌شود و به کسانی همچون کنت[10]، *اسپنسر*[11]، و *نیچه*[12] می‌پیوندند. به عنوان یك ایده گرا از گروه آکویناس، کنت، اسپنسر، و نیچه خارج و دوباره به افلاطون، و فیشته ملحق می‌شود. در این گروه، برکلی، و *رویس*[13] نیز دیده می‌شوند. نهایتاً به عنوان یك خردگرا با متفکرانی مانند ارسطو، دکارت، و *دونس اسکوتوس*[14] همراه می‌شود. در این گروه به غیر از افلاطون، هیچ یك از فیلسوفان قبلی حضور ندارند.

این وضعیت، گیج کننده است. متخصصان فلسفه و تعلیم و تربیت، معمولاً عناوین کلی از قبیل ایدآلیسم، رآلیسم، و پراگماتیسم را به کار برده‌اند؛ آنان احتمالاً *فلسفهٔ مَدرسی*[15]، و *طبیعت گرایی*[16]، و در زمان‌های اخیر، تجربه گرایی منطقی و اگزیستانسیالیسم را نیز به فهرست این عناوین افزوده‌اند. روش طبقه‌بندی، بیشتر جنبه قراردادی دارد، و ضرر آن برای دانشجویان مبتدی، بیش از نفع آن است.

برای پرهیز از ساده‌انگاری مفرطی که تقریباً به نحو اجتناب‌ناپذیر در استفاده از عناوین کلی وجود دارد، برخی از محققان فلسفه و تعلیم و تربیت، یك یا چند پرسش بنیادی را مطرح ساخته‌اند که می‌توان ارتباط آن‌ها را با فلسفه و با تعلیم و تربیت به سرعت مشخص کرد؛ مثلاً با توجه به این پرسش که: «ماهیت ذهن چیست؟» می‌توان فیلسوفان را بر حسب نظریاتشان دربارهٔ

---

1. History of philosophy
2. agnosticism
3. altruism
4. transcendentalism
5. utilitarianism
6. voluntarism
7. evolutionalism
8. rationalism
9. Fichte
10. Comte
11. Spencer
12. Nietzsche
13. Royce
14. Duns Scotus
15. Scholasticism
16. naturalism

ذهن طبقه‌بندی کرد. برخی از طبقه‌بندی‌هایی که بدین ترتیب به‌وجود می‌آیند عبارت‌اند از: ذهن به عنوان جوهر؛ ذهن به عنوان فرایند؛ ذهن به عنوان کارکرد. بعد می‌توان آثار یك نظریهٔ مربوط به ذهن را بر طرح‌های تربیتی به دقت کاوید.

یك روش نسبتاً مشابه دیگر در فلسفه و تعلیم و تربیت این است که ابتدا پرسشی مانند: «کارکرد اجتماعی ـ سیاسی تعلیم و تربیت چیست؟» انتخاب می‌شود، بعد، پاسخ‌هایی که در طول سال‌ها به این پرسش داده شده، در زیر عناوینی مانند محافظه‌کار، لیبرال، ارتجاعی، و بنیادگرا طبقه‌بندی می‌گردند، آن‌گاه مبانی وجودشناختی، معرفت‌شناختی، و ارزش‌شناختی طبقات مختلف پاسخ‌ها مورد مطالعه قرار می‌گیرند. این روش اگر هیچ فایده‌ای نداشته باشد، جز این فایده که دانشجویان را تشویق به بازاندیشی در مورد کلیهٔ طبقه‌بندی‌های مطبوعی کند که براساس روش‌های دیگر به آن‌ها خو گرفته‌اند، باز هم بسیار جالب خواهد بود. با این حال، باید توجه داشت که مطالعهٔ مبانی فوق‌الذکر، موجب محو شدن بسیاری از پرسش‌های مهم سنتی در باب ماهیت واقعیت، معرفت، و ارزش، و نمایان شدن طبقه‌بندی‌های تاریخی می‌گردد؛ مثلاً، معلوم می‌شود که ارتجاعیون، بینش‌های خود را در زمینهٔ نظریهٔ تربیتی از فلسفهٔ باستانی و قرون وسطایی، محافظه‌کاران از فلسفهٔ جدید(که با دکارت شروع می‌شود)، لیبرال‌ها از فلسفهٔ معاصر(به ویژه از وایتهد و دیویی)، و بنیادگرایان (یعنی، لیبرال‌های افراطی) از اندیشمندان پیشرو و برگزیده(معمولاً ترکیب پیچیده‌ای از پراگماتیسم، پوزیتیویسم، و اگزیستانسیالیسم، به علاوهٔ تأثیرات ناشناختهٔ فلسفی روان‌شناسی اجتماعی، انسان‌شناسی فرهنگی، و جامعه‌شناسی معرفت) اخذ کرده‌اند.

اگر می‌بینیم که دربارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، در قالب فلسفه و تعلیم و تربیت هیچ مطلبی گفته نشده، از آن رواست که این دیدگاه، یا کاملاً بد فهمیده شده، یا اصلاً بی‌فایده تلقی می‌شود. علی‌رغم دام‌های فراوانی که در این دیدگاه نهفته است، این واقعیت به قوّت خود باقی است که بسیاری از مسائل فلسفهٔ نظام‌دار، ارتباط عمیقی با تعلیم و تربیت دارند. بدین‌سان، مطالعهٔ نظام‌دار فلسفه و تعلیم و تربیت، می‌تواند منبعی روشنگر برای دانشجویان کوشای هر دو رشته باشد. در ضمن باید توجه داشت که دیدگاه فلسفه و تعلیم و تربیت، عمومی‌ترین دیدگاه دربارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت است. هرچند وجود پیچیدگی‌های سترگ و دام‌های ظریف، بذر شك و تردید را بر این دیدگاه افشانده، اما چه برای دانشجویان رشتهٔ فلسفه، و چه برای دانشجویان رشته تعلیم و تربیت، ثمربخش‌ترین دیدگاه است.

فلسفه در تعلیم و تربیت

اگر فلسفه را همان فلسفه‌ورزی بدانیم، پس فیلسوف تعلیم و تربیت باید به فلسفه‌ورزی در حوزهٔ تعلیم و تربیت بپردازد. از آن‌جا که می‌توان تعلیم و تربیت را از منظرهای گوناگون نگریست، پس فلسفه‌ورزی در باب تعلیم و تربیت نیز در مسیرهای مختلفی جریان می‌یابد. برای مثال، اگر تعلیم و تربیت را نهادی اجتماعی ـ سیاسی تلقی کنیم، تحلیل و ترکیب فلسفی نیز عمدتاً در همین راستا به جریان می‌افتد. و اگر تعلیم و تربیت را فرایند رشد فردی بدانیم، تحلیل و ترکیب فلسفی نیز عمدتاً بر محور تدوین نظریه‌ای جامع در باب ماهیت این قسم تعلیم و تربیت تمرکز می‌یابد. اما صرف‌نظر از این که از کدام منظر به تعلیم و تربیت بنگریم، فلسفه در تعلیم و تربیت، یعنی، کوشش برای بررسی تعلیم و تربیت به شیوه‌ای جامع، عمیق، و انعطاف‌پذیر. قطع‌نظر از سطوح مختلف مسائل فلسفی، اصولاً جامع‌اندیشی، ژرف‌نگری، و انعطاف‌پذیری، مشخص کنندهٔ نگرش فلسفی بوده‌اند.

گاه یك دورهٔ آموزشی که معطوف به فلسفه در تعلیم و تربیت است، از طریق اجرای یك سلسله مطالعات موردی تعلیم داده می‌شود. طی این دوره، مسائلی که معمولاً در کلاس، مدرسه و جامعه رخ می‌دهند، ارائه می‌گردد؛ و شیوهٔ برخورد معلمان الف، ب، و ج با این مسائل توصیف می‌شود. بعد دانشجویان تشویق می‌شوند تا این موارد را تحلیل، و دربارهٔ فروض بنیادی هر معلم فکر کنند. بدین ترتیب، تجربه‌ای تفکر برانگیز فراهم می‌آید، و بینش‌های ارزشمندی دربارهٔ علل و عوامل رفتارهای واقعی شکل می‌گیرد. این شیوه، بدون تردید موجب رشد توانایی و تمایل دانشجویان برای برخورد اندیشمندانه‌تر و جامع‌نگرانه‌تر با مسائل واقعی می‌گردد؛ این مسائل، شبیه مسائلی است که دانشجویان در آینده به عنوان معلم یا مدیر با آن‌ها مواجه خواهند شد.

البته می‌توان این شیوه را به نحو بسیار نامعقول نیز اجرا کرد. من از مدرسان دانشکده‌ای شنیدم که می‌گفتند دانشجویان خود را به منظور مشاهدهٔ اعمال معلمان به مدارس نزدیك می‌فرستند و بعد از آنان می‌خواهند که «گزارش مشاهدات» خود را بنویسند. دانشجویان در این گزارش‌ها استنتاج می‌کنند که چون معلم الف، این حرف را زد یا آن کار را کرد، پس باید یك رآلیست باشد، در حالی که، معلم ب یك ایدآلیست، و معلم ج یك پراگماتیست است.

در بحث از فلسفه و تعلیم و تربیت، خاطرنشان گردید که اثبات رابطه‌ای دو طرفه بین یك فلسفهٔ نظام‌دار و یك شیوهٔ تربیتی، بسیار دشوار است. حتی اگر کسی بتواند اثبات کند که یك

دیدگاه فلسفی معین بر یك عمل تربیتی معین دلالت دارد، باز هم نمی تواند با اطمینان فرض کند که این عمل تربیتی لزوماً پایبندی به آن دیدگاه فلسفی را نشان می دهد. از نظر منطقی، این سخن که «اگر ذهن به صورت خاصی تلقی شود، پس بر فلان شیوهٔ تربیتی دلالت خواهد داشت»، با این سخن که «اگر فلان طرح تربیتی تهیه شود، پس باید بر فلان تلقی خاص از ذهن مبتنی باشد»، کاملاً متفاوت است. این را مغالطه در نتیجه گیری گویند؛ مثلاً، اگر کسی معتقد باشد که ذهن از قوایی همچون استدلال، حافظه، و اراده تشکیل شده است، پس منطقی به نظر می رسد که پیش‌بینی کنیم این فرد به انتقال کمابیش خود به خودی آموزش هم اعتقاد دارد(معنای انتقال خود به خودی آموزش این است که اگر برای مثال، قوهٔ استدلال از راه مطالعهٔ شدید ریاضیات، مورد تمرین یا تقویت قرار گیرد، پس می توان انتظار داشت که توانایی استدلال دربارهٔ مسائل اجتماعی نیز بهبود یابد). اما اگر گفته شود که چون این فرد معتقد است انتقال آموزش تحت فلان شرایط انجام می‌شود، پس لزوماً به نظریهٔ قوای ذهنی اعتقاد دارد، مغالطه‌ای صوری رخ داده است.

فلسفه در تعلیم و تربیت، شیوهٔ پیشرفته‌تری هم دارد. در این شیوه، دانشجویان از راه مقایسهٔ فردی که دارای ذهنیت فلسفی است وویژگی‌های جامع‌اندیشی، ژرف‌نگری، و انعطاف‌پذیری را هنگام مواجههٔ با مسائل تربیتی به نمایش می گذارد، با فرد دیگری که هنگام مواجههٔ با مسائل تربیتی، از حد سنت‌گرایی، مصلحت‌اندیشی، و عقاید محدود عمومی فراتر نمی‌رود، ویژگی‌های فوق‌الذکر را می‌شناسند. در این روش، هم از مطالعات موردی استفاده می‌شود، هم از مشاهدات واقعی، اما طبقه‌بندی فقط برای نشان دادن این موضوع به کار می‌رود که راه‌های مختلف برخورد با مسائل، حاکی از ذهنیت کم‌و بیش فلسفی هستند.

یکی از فواید این نوع بررسی، تشویق دانشجویان علوم تربیتی است به مطالعهٔ بسیار گسترده‌تر. آن‌ها ممکن است به مطالعهٔ این موضوع علاقه‌مند شوند که اندیشمندان طراز اول ـ از افلاطون تا وایتهد ـ چگونه مسائل تربیتی را تحلیل کرده‌اند. نیز، ممکن است آن‌ها برای اولین بار حقیقتاً علاقه‌مند شوند که ابعاد تاریخی، سیاسی، و اجتماعی مسائل مهم تربیتی روز را بررسی کنند تا بدین وسیله، ویژگی های جامع‌اندیشی، ژرف‌نگری، و انعطاف‌پذیری را در طرح‌ها و تحلیل‌های خود به نمایش بگذارند (دانشجویان این طرح‌ها و تکلیف‌ها را در کلاس، عرضه و از آن‌ها دفاع می کنند). بدین ترتیب، همان مطالعاتی که در دیدگاه فلسفه و تعلیم و تربیت به‌عنوان مطالعات نامربوط و کسل کننده تلقی می‌شود، وقتی به منظور کسب بینش دربارهٔ یك مسألهٔ واقعی و مهم (از نظر دانشجو) به اجرا درمی آید، به صورت مطالعاتی مربوط‌تر و زنده‌تر جلوه می کند.

در سطح پیشرفته‌تر، می‌توان با برگزاری دوره‌هایی که مستلزم تحلیل مسائل پیچیده‌تر هستند، فلسفه را در تعلیم و تربیت به اجرا گذارد. ماهیت تفکر منطقی یا معنای دموکراسی از جملهٔ این مسائل است. به هر حال، تلاش برای تأثیرگذاری بر مسائل فعلی و مهم تعلیم و تربیت، از طریق اجرای روح و روش‌های فلسفه، مسلماً یکی از بهترین سنت‌های فلسفی است. به‌علاوه، از آن جا که این سنت هرگز به تحلیل محض اکتفا نکرده، بلکه تحلیل را به منظور ترکیب مناسب‌تر به کار بسته است، این دیدگاه دربارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت به‌عنوان دیدگاهی تلقی می‌شود که می‌تواند تفاوتی را در محصول تعلیم و تربیت ایجاد کند. تفاوت در محصول تعلیم و تربیت نیز وقتی به وجود می‌آید که معلمان شرکت کننده در دوره‌های آموزش پیش از خدمت و ضمن خدمت، فهم بهتری از مسائل تربیتی کسب کنند.

فلسفه برای تعلیم و تربیت

اکثر مقاله‌ها یا کتاب‌هایی که به‌عنوان نوشته‌هایی دربارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت شناخته می‌شوند، دیدگاه‌های مختلفی را در بر می‌گیرند و به موضوع‌های گوناگون می‌پردازند؛ از طرح‌های ویژه‌ای برای عمل و سیاست تربیتی تا تحلیل فلسفی مسائل تربیتی. این نوشته‌ها معمولاً حاوی اظهارنظرهایی در مورد زمینهٔ تاریخی مسائل مورد بحث، و غالباً شامل تحلیل‌ها و استدلال‌های مهم منطقی، روان‌شناختی، و جامعه‌شناختی هستند. علاوه بر این، اظهارنظرهای کمابیش فلسفی دربارهٔ امور مختلف از قبیل ماهیت انسان، جامعه، و دموکراسی را هم در بر می‌گیرند.

کمی بعد خواهیم گفت که تفکیك میان فلسفهٔ تعلیم و تربیت، نظریهٔ تربیتی، سیاست تربیتی، و عمل تربیتی، هم امکان‌پذیر و هم معقول است. همچنین، به طور دقیق‌تر خواهیم گفت که در خواندن، نوشتن، و بحث کردن پیرامون تعلیم و تربیت، کدام یك از این جنبه‌ها مورد توجه قرار می‌گیرد. اما اکنون باید به دو نکته اشاره کرد: نخست این که معمولاً این گونه تفکیك‌ها به روشنی صورت نمی‌گیرد، دیگر این که اکثر کسانی که دربارهٔ تعلیم و تربیت مطالبی می‌نویسند ـ صرف‌نظر از آنچه می‌نویسند ـ نمی‌توانند از ارائه طرح‌ها و پیشنهادهایی برای سیاست یا عمل تربیتی خودداری ورزند. خواه این طرح‌ها و پیشنهادها دربارهٔ فلسفه باشند، یا دربارهٔ نظریه، یا دربارهٔ سیاست، و یا دربارهٔ عمل، در هر حال، به‌عنوان یك فلسفهٔ تعلیم و تربیت و البته به معنای «فلسفه‌ای برای تعلیم و تربیت» شناخته می‌شوند.

کتاب‌هایی که جنبه‌های مختلف فلسفه، نظریه، سیاست، و عمل را مورد بحث قرار می‌دهند، با صراحت از عناوینی همچون *فلسفه‌ای برای تعلیم و تربیت امریکا*، یا با صراحت کم‌تر از عناوینی مانند *دموکراسی و تعلیم و تربیت*، *دموکراسی و اعتقاد دموکراتیك*، یا *آرمان و اجتماع* استفاده می کنند. حتی در کتاب‌هایی که قلمرو محدودتری دارند و به جنبهٔ خاصی از فلسفهٔ تعلیم و تربیت، از قبیل مطالعهٔ نظام‌های فلسفی و آثار آن‌ها بر تعلیم و تربیت، یا تحلیلی از عملکردهای جدید در برابر عملکردهای سنتی پرداخته‌اند، باز هم دیده می‌شود که فصل آخر آن‌ها را با عناوینی مانند: «من این گونه معتقدم»، یا «طرحی برای یك فلسفهٔ تعلیم و تربیت»، یا «نظریه‌ای در باب تعلیم و تربیت دموکراتیك» نام گذاری می کنند.

هر کسی که به مطالعهٔ دقیق تعلیم و تربیت می‌پردازد، احتمالاً اندیشه‌هایی را به وجود می‌آورد که به نظر می‌رسد برای انتقال به دیگران و به امید بهبود عمل تربیتی از شایستگی کافی برخوردار است. چنین چیزی وجود دارد و باید هم وجود داشته باشد. اما وقتی که فلسفه، نظریه، سیاست، و عمل آشفته‌ای در کار است، مشکلاتی پدید می‌آید: یا فراموش می کنیم (یا اصلاً نمی‌فهمیم) که در یك فرهنگ متنوع، باید هر چه بیشتر به تقویت شرایطی بپردازیم که تنوع اندیشه‌های فلسفی را امکان‌پذیر یا تشویق می کنند، یا تصور می کنیم که تنها مانع پذیرش مجموعه‌ای از پیشنهادها به عنوان فلسفه‌ای برای تعلیم و تربیت، این است که مردم هنوز هم دربارهٔ پیشرفت‌های اخیر در علوم مادی و رفتاری، متفق‌القول یا سرسخت هستند، یا این که این پیشنهادها کاملاً ضد دموکراتیك‌اند.

هر کدام از این مشکلات، بررسی گسترده‌ای را می‌طلبد. در این قسمت به بررسی معنای فلسفه و نظریه در برابر سیاست و عمل می‌پردازیم.

نظریهٔ تربیتی

معلمان هم مانند افراد عامی، وقتی دربارهٔ تعلیم و تربیت می‌اندیشند، معمولاً اهداف و وسایل را با هم خلط می کنند و اهداف واسطه‌ای را به جای اهداف ذاتاً مطلوب می گذارند. مشکل اساسی این است که سیاست و عمل تربیتی در پرتو هیچ نظریهٔ روشن و جامع تربیتی تنظیم نمی‌شود. نظریه چیست؟ حتی در چارچوب یك بحث علمی هم هیچ معنای واحدی دربارهٔ این اصطلاح وجود ندارد که مورد قبول همه باشد. با این حال، معنای اساسی یا ریشه‌ای این اصطلاح در همهٔ موارد استعمال صحیح آن، شامل تصوری از نحوهٔ نگریستن به اشیا، یعنی، یك نگرگاه یا

یك طرح فکری است. به دیگر سخن، یك نظریه، طرحی است برای دیدن، نظم دادن، و فکر کردن دربارهٔ پدیده‌ها یا تجربه‌های مختلف. معمولاً بین نظریهٔ توصیفی و نظریهٔ هنجاری فرق گذارده می‌شود. نظریهٔ توصیفی، طرحی است برای دیدن و فکر کردن دربارهٔ آنچه هست؛ درحالی که، نظریهٔ هنجاری طرحی است برای دیدن و فکر کردن دربارهٔ آنچه باید باشد.

این فرق گذاری، بیش از حد ساده است. حتی آن گروه از نظریه‌های علمی که عمداً طوری ساخته می‌شوند که فقط جنبهٔ توصیفی داشته باشند، حاوی عناصر هنجاری‌اند. اما در بحث حاضر، این فرق گذاری برای توجه دوباره به تفاوت خاصی که بین نظریه‌های طراحی شده برای رشته‌های پژوهشی(از قبیل فیزیك یا روان‌شناسی) و نظریه‌های طراحی شده برای هدایت اعمال منظم(از قبیل پزشکی یا تعلیم و تربیت) وجود دارد، مفید است. در مورد اول، نظریه به‌منظور قادر ساختن انسان به فهم پدیده‌ها و روابط موجود در یك حوزهٔ مطالعاتی، و پی بردن به چگونگی توسعه و تصفیهٔ این فهم، و به طور خلاصه، برای پیشبرد مرزهای دانش طراحی می‌شود. در مورد دوم، نظریه که اصولاً برای کارورز طراحی گردیده، باید او را به درك چگونگی ارتباط دانش توسعه یافته در رشته‌های بنیادی با مسائل وی، و چگونگی کاربرد این دانش برای انتقال از آنچه هست به آنچه باید باشد قادر سازد. به عبارت دیگر، یك نظریهٔ تربیتی به خاطر طبیعت تعلیم و تربیت، باید به همان اندازه که توصیفی است، هنجاری هم باشد.

یك نظریهٔ تربیتی باید دربارهٔ چه چیزی باشد؟ به دیگر سخن، یك نظریهٔ تربیتی باید چه چیزهایی را توصیف و چه هنجارهایی را فراهم کند؟ بدون شك، یك نظریهٔ تربیتی باید تعلیم و تربیت را توصیف کند. نظریهٔ تربیتی باید مجموعه‌ای از طبقات و مقولات را برای دیدن و فکر کردن دربارهٔ تعلیم و تربیت فراهم آورد. اما برای نگریستن به تعلیم و تربیت، بیش از یك راه مهم و مناسب وجود دارد. بدین ترتیب، یك نظریهٔ تربیتی باید فراهم آورندهٔ یك طرح فکری برای درك تعلیم و تربیت، مثلاً به عنوان رشد فردی، سازمان اجتماعی ـ سیاسی، یا علم و هنر تدریس باشد. به‌علاوه، نظریهٔ تربیتی باید در همهٔ این موارد ما را به دیدن و فکر کردن دربارهٔ آنچه باید باشد قادر سازد.

چنین نظریه‌ای البته نمی‌تواند در انزوا باشد. این فقط مربی نیست که به فرایندهای رشد فردی، سازمان‌های اجتماعی ـ سیاسی، یا علم رفتاری علاقه‌مند است. خوشبختانه، در حال حاضر اطلاعات بسیاری را دربارهٔ این موضوعات در اختیار داریم، و مرزهای دانش هم با به وجود آمدن انواع نظریه‌ها در رشته‌های پژوهشی مختلف در حال گسترش است. این رشته‌ها به مطالعهٔ

رفتار انسان، که شامل فرایندهای رشد فردی و تکوین و تغییر سازمان‌های اجتماعی ـ سیاسی است، می‌پردازند. از این رو، یك نظریهٔ تربیتی نه تنها باید چندین راه منظم (که روابط منظمی هم با یکدیگر دارند) را برای نگریستن به تعلیم و تربیت فراهم آورد، که همچنین باید این فعالیت فکری را به دانش علمی به‌وجود آمده در رشته‌های بنیادین تعلیم و تربیت مربوط سازد.

پس یك نظریهٔ تربیتی مناسب، شامل یا شالودهٔ نظریه‌های فرعی گوناگون از قبیل نظریهٔ برنامهٔ درسی، نظریهٔ مدیریت آموزشی، نظریهٔ امور اقتصادی و مالی آموزش و پرورش، نظریهٔ مدرسه سازی، نظریهٔ یادگیری، نظریهٔ انگیزش، نظریهٔ رشد شخصیت، نظریهٔ تدریس، نظریهٔ کنترل کلاس، نظریهٔ ارزشیابی و گزارش‌دهی پیشرفت دانش‌آموز، و مانند آن است. پر واضح است که نحوهٔ تقسیم‌بندی نظریه‌های تربیتی، کمابیش جنبهٔ اختیاری دارد، اما اگر یك نظریهٔ تربیتی کاملاً پیشرفته تهیه شود که ما را به درك منظم‌تر روابط قادر سازد، از این حالت اختیاری بودن کاسته می‌شود.

به نظر می‌رسد که هر نظریهٔ فرعی عمدتاً ـ اگر نه کاملاً ـ باید در چارچوب یکی از رشته‌های بنیادین قرار گیرد. به عنوان مثال، احتمالاً یك نظریهٔ یادگیری، باید جزء روان‌شناسی، و نظریهٔ امور اقتصادی و مالی آموزش و پرورش، باید جزء علم اقتصاد باشد. اما پیش از این نتیجه‌گیری عجولانه باید قدری درنگ کرد. در هر حال، یك نظریهٔ تربیتی، نه تنها باید به این موضوع بپردازد که مدارس از نظر مالی چگونه تأمین می‌شوند، بلکه باید به این مسأله هم توجه داشته باشد که مدارس از نظر مالی چگونه باید تأمین شوند. همین طور، یك نظریهٔ تربیتی، علاوه بر پرداختن به این موضوع که کودکان چه چیز را و چگونه می‌آموزند، باید به این مسأله هم توجه داشته باشد که کودکان چه چیز را و چگونه باید بیاموزند.

به طور خلاصه، نظریهٔ تربیتی، طرح فکری منظمی است که انسان را قادر می‌سازد تا دربارهٔ تعلیم و تربیت، چگونگی کاربرد دانش علمی در مسائل تربیتی، و نحوهٔ تحقیق و قضاوت دربارهٔ طرح‌های متضاد تربیتی، به تنظیم گزاره‌های توصیفی و هنجاری بپردازد. فرق نظریهٔ تربیتی با سیاست و عمل تربیتی چیست؟

سیاست تربیتی

اصطلاح *سیاست*، دو معنای ریشه‌ای تقریباً متضاد دارد که هر دو در معنای *سیاست تربیتی* لحاظ شده‌اند. معنای اول عبارت است از آشکار کردن یا روشن ساختن آنچه در سند یا

مجموعهٔ اصول اساسی (مثل سیاست بیمه) نهفته است. معنای دوم، عبارت است از توافق یا مصالحه‌ای که در اثر مقتضیات یك وضعیت خاص به وجود آمده است. این توافق، نقطهٔ مقابل توافقی است که کاملاً بر مبنای اصول انتزاعی قرار دارد. بدین ترتیب، سیاست، وسیله‌ای است برای اعطای معنای عملیاتی و وضعیتی به گزاره‌هایی که روی یك مبنای نظری تنظیم شده‌اند.

بدون فهم روشن سیاست‌ها، عمل یا فلج می‌شود یا غیر اختیاری. به خاطر وقوع شرایط متغیر و متنوع، فکر کردن از طریق معنای یك نظریه، وقت گیر است. به علاوه، این انتظار وجود ندارد که همهٔ کارورزان برای انجام چنین وظیفه‌ای نظریهٔ بنیادی را به خوبی بشناسند. بدین ترتیب، یك سیاست مناسب همچون مرجعی دست‌یافتنی تر در خدمت کارورز قرار گرفته، موجب می‌شود که تصمیمات با سرعت و قطعیتی بیش از آنچه در مراجعهٔ مستقیم به نظریهٔ بنیادی دیده می‌شود، اتخاذ گردند. از سوی دیگر، سیاست از به هدر رفتن فرصت‌های استثنایی جلوگیری می‌کند و مانع آشفتگی عمل و ناسازگاری آن با اصول بنیادی می‌گردد.

سیاست تربیتی، فراخنای مبسوطی را می‌پوشاند؛ از بیانیه‌های رسمی کمیسیون‌های ملی تا توافق‌های غیررسمی در سطح مدرسهٔ محلی یا ناحیهٔ آموزشی. اما به هر حال، گزاره‌ای که حقیقتاً یك گزارهٔ سیاستی است، ویژگی‌های یك ابزار واسطه‌ای را به نمایش می‌گذارد. به دیگر سخن، این گزاره، هم منعکس کنندهٔ تأثیر نظریهٔ تربیتی است، هم نشان‌دهندهٔ نفوذ شرایط فوری زمانی-مکانی. بدین سان، سیاست تربیتی، معمولاً متضمن مصالحه‌ای است بین هنجارهای نظری و آنچه فعلاً عملی پنداشته می‌شود.

عمل تربیتی

برخلاف گزاره‌های معطوف به نظریه و سیاست، مطلوب این است که گزاره‌های ناظر به عمل تربیتی، محدود به توصیف‌ها و قضاوت‌هایی در باب اعمال و تجارب مؤسسات تربیتی باشند. این گزاره‌های دقیقاً کنترل شده، از یك سو، موجب تعدیل و پالایش نظریه می‌شوند، و از سوی دیگر، موجب توانمند ساختن انسان به تشخیص شایسته‌تر آنچه در یك شرایط معین امکان‌پذیر است. یکی از مشکلات کنونی ما این است که به خاطر نبود یك نظریهٔ تربیتی کاملاً مشخص، گفتگو در باب عمل، یا یك سلسله تعمیم‌های تجربی کنترل نشده و نامنظم (ولذا مشکوك و حتی مغشوش) است، یا یا یك رشته اندرزها و پیشنهادهای فاقد شواهد تجربی. حمایت عمومی گسترده از این پیشنهادها نیز دشواری پیچیده‌تری است که باید به موازات تنظیم

سیاست‌های تربیتی مورد توجه قرار گیرد.

عنوان «فلسفهٔ تعلیم و تربیت» (به معنی فلسفه برای تعلیم و تربیت) معمولاً برای اشاره به تمام یا برخی از عناصر نظام محاوره‌ای نظریه ـ سیاست ـ عمل به کار می‌رود. اما این عنوان در اشارت به سه مورد، کثیرالاستعمال‌تر است: نظریهٔ هنجاری، سیاست سطح بالا، و ترکیبی ناقص و شگفت‌انگیز از گزاره‌هایی در باب نظریه، سیاست و عمل، که به عنوان یك فلسفهٔ تربیتی شناخته می‌شوند. کاربرد منظم‌تر عنوان فوق الذکر، به فروض ارزشی نظریهٔ هنجاری (و شرح و بسط نظری آن‌ها) محدود می‌شود. و در یك جامعهٔ دموکراتیك، هیچ دلیل قانع کننده‌ای بر تحمیل این فروض ارزشی از طرف گروه‌های حرفه‌ای، از قبیل فیلسوفان یا فیلسوفان تعلیم و تربیت، وجود ندارد. اما از سوی دیگر، فیلسوفان تعلیم و تربیت، به دلیل شایستگی ویژه‌ای که دارند، می‌بایست به تدوین نظریه‌ای نظامدار دربارهٔ تعلیم و تربیت بپردازند. تنها از همین نگرگاه است که می توان گفت: این مسئولیتِ ویژهٔ فیلسوف تعلیم و تربیت است که به ما بگوید تعلیم و تربیت چه باید بکند.

به هر حال دربارهٔ فلسفه برای تعلیم و تربیت، سرخوردگی‌های فزاینده‌ای وجود دارد. در عصری که هم دانش نظری و هم فن‌شناسی، رشدی شتابان پیدا کرده و اهمیت تعلیم و تربیت نیز به گونه‌ای روزافزون تصدیق می‌گردد، انتظار می‌رود که تعلیم و تربیت، چون یك حوزهٔ مطالعاتی، روز به روز تخصصی‌تر شود و رشته‌ای نظامدارتر گردد. در چنین عصری، بعید است که برای کسب وجههٔ علمی، یا جلب توجه عمومی به یك بحث جدی و در خور پیرامون مسائل تربیتی در سطوح سه گانهٔ طیف نظریه ـ سیاست ـ عمل، نیازی به وام گرفتن اصطلاح فلسفه باشد.

فلسفهٔ تعلیم و تربیت

در میان فیلسوفان تعلیم و تربیت، گرایش روزافزونی به پذیرفتن نگره‌ها و شیوه‌های فیلسوفان علم دیده می‌شود. این گرایش، دلایل بسیاری دارد. در قرن بیستم، علم، تمایل فزاینده‌ای به سیطرهٔ بر حیات عقلی و فکری بشر پیدا کرده است. این وضع، تقریباً شبیه سیطرهٔ سوداگری و جهانگردی در قرن شانزدهم، دین و الاهیات در قرون وسطا، و سازمان سیاسی در دوران باستان است. در همهٔ اعصار، فلسفه، معمولاً علایق و دلمشغولی‌های اصلی انسان را منعکس کرده است. پس تعجبی ندارد که در زمان ما فلسفهٔ علم به عنوان یك رشته یا حوزهٔ مطالعاتی مهم جلوه‌گر شده است.

فلسفهٔ علم عبارت است از مطالعهٔ منظم ماهیت علم و بررسی سؤالاتی دربارهٔ روابط علم و فلسفه، علم و هنر، علم و عرف عمومی و مانند آن. در این حوزه، اختلاف نظرها و جر و بحث‌های دامنه‌داری وجود دارد، اما در این مورد که تدوین فلسفه‌ای برای علم، کار این حوزه نیست، همه اتفاق‌نظر دارند. البته این دیدگاه در آینده ممکن است بهبود یابد، به خصوص اگر بنا باشد محصول علم در معرض نقادی گستردهٔ عمومی قرار گیرد. اما در حال حاضر، فیلسوفان علم اکثراً خود را به مطالعهٔ ماهیت علم محدود می کنند.

به موازات تأکید بیش‌تر بر فلسفهٔ علم در بخش‌های فلسفهٔ دانشگاه‌ها، دانشجویانی که فلسفه را به عنوان آمادگی برای فلسفهٔ تعلیم و تربیت مطالعه می کنند، به نحو فزاینده‌ای از روش‌های فلسفهٔ علم تأثیر می‌پذیرند. به علاوه، به موازات افزایش نفوذ علم در همهٔ شئون انسانی و از جمله تعلیم و تربیت، فیلسوف تعلیم و تربیت نیز، صرف‌نظر از آمادگی رسمی‌اش، چاره‌ای جز تلاش برای فهم این نفوذ ندارد. بالاخره، به موازات درك هرچه بیشتر اهمیت تعلیم و تربیت (و احتمالاً تسلط بیشتر آن - در مقایسه با علم - بر حیات عقلی و فکری بشر در قرن بیست‌ویکم)، فشار فزاینده‌ای برای توسعهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به عنوان يك حوزهٔ نسبتاً منظم و مستقل پژوهشی و قابل مقایسه با فلسفهٔ علم، احساس می شود.

اما برای این مسأله که چرا فلسفهٔ علم، الگوی شایسته‌ای برای فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیست، ادلهٔ بسیاری وجود دارد. نخست این که، هر چند فلسفه‌های مختلف (از قبیل فلسفهٔ علم، فلسفهٔ تاریخ، فلسفهٔ پزشکی، فلسفهٔ حقوق، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، و مانند آن) شاخه‌های فرعی فلسفه‌اند، اما کاملاً موازی با یکدیگر نیستند و هر کدام ویژگی‌هایی مخصوص خود دارند. تفاوت‌های این «فلسفه‌های»، دست کم به اندازهٔ تفاوت‌های علوم مختلف (یعنی، فیزيك، زیست‌شناسی، روان‌شناسی، و مانند آن) است. به علاوه، از آن‌جا که تعلیم و تربیت با مثلاً پزشکی یا حقوق قابل مقایسه‌تر است، پس فلسفهٔ پزشکی، الگوی بهتری را برای فلسفهٔ تعلیم و تربیت فراهم می‌آورد.

اما واقعیت این است که پیشرفت فلسفهٔ علم در تغییر مفهوم فلسفه نیز سهیم بوده، و لذا به‌طور غیرمستقیم، موجب تغییر هر کدام از «فلسفه‌های» گردیده است. همین تغییر غیرمستقیم فلسفهٔ تعلیم و تربیت است که موجب تأکید ما بر *فلسفهٔ تعلیم و تربیت* می گردد.

یکی از کارکردهای *فلسفهٔ تعلیم و تربیت* عبارت است از تجزیه تعلیم و تربیت به مهم‌ترین ابعاد آن، به عنوان شالوده‌ای برای تدوین نظریهٔ تربیتی. به علاوه، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، می تواند

شاخه‌های فرعی و سطوح تخصصی را در درون رشته بزرگ‌تر و در حال پیدایی فلسفهٔ تعلیم و تربیت مشخص کند. به دیگر سخن، این فلسفهٔ تعلیم و تربیت است که کل رشته را به شاخه‌هایی همچون فلسفه و تعلیم و تربیت، فلسفه در تعلیم و تربیت، فلسفه برای تعلیم و تربیت، و فلسفهٔ تعلیم و تربیت، تجزیه می‌کند.

پیشنهادهایی برای مطالعهٔ بیش‌تر

بسیاری از کتاب‌های درسی معیار در فلسفهٔ تعلیم و تربیت، از بخش هایی تشکیل می‌شوند که به سؤال کلی در باب ماهیت و کارکرد این رشته یا حوزهٔ مطالعاتی پرداخته‌اند. شما دانشجویان می توانید به این منابع مراجعه کنید: فصل اول کتاب «*فلسفهٔ تعلیم و تربیت*» کیل پاتریك؛ صفحات ۱۹ـ۱۱ کتاب «*پی‌ریزی یك فلسفهٔ تربیتی*» برودی؛ فصل اول کتاب «*فلسفه‌های جدید تعلیم و تربیت*» بروباخر؛ و صفحات ۱۹ـ۱۴ کتاب «*فلسفهٔ تعلیم و تربیت*» فنیکس. برای مرور خلاصه‌ای بر پیشرفت تاریخی فلسفهٔ تعلیم و تربیت، فصل پنجم کتاب «*تاریخ مسائل تربیتی*» بروباخر را ببینید.

یکی از راه‌های بررسی این موضوع که فلسفهٔ تعلیم و تربیت چیست، مطالعهٔ مقالاتی است که توسط متخصصان فعلی این رشته نوشته شده است. به عبارت دیگر، می توان گفت که فلسفهٔ تعلیم و تربیت، کاری است که فیلسوفان تعلیم و تربیت انجام می‌دهند. دو مجله‌ای که مخصوصاً به این مسأله پرداخته‌اند عبارتند از: «نظریهٔ تربیتی» و «مطالعات در فلسفه و تعلیم و تربیت». تورّق این مجلات برای دانشجویان، سودمند خواهد بود. کتاب‌هایی هم هست که در این زمینه می تواند مفید باشد، مثل «*فلسفهٔ تعلیم و تربیت*» ویراستهٔ جوپارك؛ و «*فلسفهٔ تعلیم و تربیت*» ویراستهٔ برنز و براونر.

از آن جا که دانشجوی مبتدی، چهار دیدگاه فوق‌الذکر را به طور گسترده مطالعه نمی کند، آشنایی با فهرست فشرده‌ای از برخی کتاب‌های شناخته‌شده‌تر دربارهٔ این چهار دیدگاه برایش سودمند خواهد بود. در زیر به معرفی این کتاب‌ها می پردازیم:

فلسفه و تعلیم و تربیت

Bode. *How We Learn*

Brameld, *Philosophies of Education in Cultural Perspective*

Butler, *Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion*

Henry (editor), *Modern Philosophies and Education*

Morris, *Philosophy and the American School*

Wynne, *Theories of Education*

فلسفه در تعلیم و تربیت

Brackenbury, *Getting Down to Cases*

Brubacher, *Modern Philosophis of Education*

Dewey, *Democracy and Education*

Dewey, *How we think*

Hulfish and Smith. *Reflective Thinking: The Method of Education*

Mason, *Educational Ideals in American Society*

Thayer, *The Role of the School in American Society*

فلسفه برای تعلیم و تربیت

Bayles. *Democratic Educational Theory*

Berkson, *The Ideal and the Community*

Brameld, *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*

Hansen, *Philosophy for American Education*

Kilpatric, *Philosophy of Education*

Mayer, *Philosophy of Education for Our Time*

Sayers and Madden, *Education and the Democratic Faith*

Ulich, *Philosophy of Education*

فلسفهٔ تعلیم و تربیت

Broudy, *Building a Philosophy of Education*

Kneller (editor), *Foundations of Education*

Phenix, *Philosophy of Education*

Scheffler (editors), *Philosophy and Education*

Smith and Ennis (editors) *Language and Concepts in Education*

پی‌نوشت‌ها

1. W. T. Harris, "*School Discipline*", The Third Yearbook of the National Herbart Society, University of Chicago Press, 1897, PP. 65-66.

2. Herman H. Horne, *Idealism in Education*, Macmillan. New York, 1923, P. 139.

3. Donald Bulter, *Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion*, rev. ed., Harper. New York, 1957, PP. 578-582.

4. Albert E.Avey, *Handbook in the History of Philosophy*, Barnes and Noble, New York, 1954.

بخش دوم

تاریخ فلسفهٔ تعلیم و تربیت در جهان غرب

فصل بیست‌ودوم

تاریخ فلسفهٔ تعلیم و تربیت[1]

جی. جی. کامبلیس

فلسفه در یونان باستان، زیر فشار سؤالات مربوط به ماهیت فضیلت به وجود آمد. سوفیست‌ها (قرن پنجم پیش از میلاد) ادعا می کردند که می توانند فضیلت را آموزش دهند، از این‌رو عقل سنّتی را که معتقد بود فضیلت، مایملك طبیعی عده ای انگشت‌شمار است به چالش کشیدند؛ این معدود افراد، همان «نجیب‌زادگان»اند که از فضایل آن‌ها در اشعار حماسی هومر[2] (۸۵۰ق.م) و غزلیات پیندار[3] (۴۳۸ـ۵۱۸ق.م) تجلیل شده است. در گفت‌وگوهای افلاطون (۴۲۷ـ۳۴۷ ق.م)، *سقراط*[4] (۳۹۹ـ۴۷۰ ق.م) این گونه ترسیم می‌شود که می‌پرسد: آیا فضیلت را می‌توان آموخت؟ بحث و گفت‌وگو روشن می کند که هیچ کس ماهیت فضیلت را نمی‌شناسد. بنابراین، طبعاً سؤال دیگری مطرح می گردد: ماهیت خود فضیلت چیست؟ سقراط این سؤال را مطرح می‌سازد که آیا فضیلت، یك چیز است یا چیزهای بسیار و چگونه می‌توان دانست که فضیلت چیست. این سؤالات، مربوط به فلسفه‌اند، از آن‌رو که به زندگی شایسته (اخلاق) شناخت (شناخت‌شناسی) و ماهیت واقعیت (متافیزیك) مربوط می‌شوند. افزون بر این، به تعلیم و تربیت

---

1. J.J. Chambliss. (1996). *Philosophy of Education: History of.* In J.J. Chambliss (Editor), Philosophy of Education, An Encyclopedia. New York and London: Garland Publishing, PP. 461-472.
2. Homer
3. Pindar
4. Socrates

نیز مربوط می‌شوند، به این لحاظ که تنها در یك فرایند تربیتی که درصدد شناسایی ماهیت فضیلت است، می‌توان پاسخ این سؤالات را پیدا کرد. به این ترتیب، سؤالاتی از این قبیل که چه چیزی شایستهٔ شناختن است، و چگونه می‌توان آن را شناخت، دارای دو جنبهٔ فلسفی و تربیتی‌اند. روشن است که فلسفه و نظریهٔ تربیتی، به لحاظ ریشه‌های تاریخی‌شان، برزمینه‌ای مشترك قرار داشته‌اند. دیدگاه‌های مربوط به توضیح و تبیین معنای سؤالات فلسفی، به صورت نظریه‌هایی که باید آزموده شوند درآمده‌اند. یافتن این موضوع که کدام تفکر ما را به عمل وا می‌دارد ـ معنای عملی اندیشه‌های فلسفی ـ یك فعالیت تربیتی بوده است. فلسفهٔ تعلیم و تربیت، چونان فلسفه در دیگر زمینه‌ها، تفکری است منجر شوندهٔ به نتایجی که اوضاع را به هم می‌ریزد و چیزی متفاوت با آنچه پیش از این تثبیت شده، فراهم می‌آورد. با شروع کردن از کنجکاوی دربارهٔ ماهیت اشیاء، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، اندیشیدن دربارهٔ کارهایی است که در تعلیم و تربیت انجام می‌شود. فلسفهٔ تعلیم و تربیت، تفکری جدای از عمل نیست، بلکه هدف آن، پدیدآوردن تفاوتی در عمل آدمی است. یونانیان باستان، اصطلاح *فلسفهٔ تعلیم و تربیت* را در نوشته‌های خود به کار نبرده‌اند. با این حال، آنان برای نخستین بار چیزی را در ذهن خود مجسم کردند که متفکران بعدی، فلسفهٔ تعلیم و تربیت نامیدند.

فلسفه اصولاً کوشیده است تا وحدتی را در اندیشه پدید آورد که در راه‌های نامنظم و متشتت ورود واقعیت به [ذهن] ما وجود ندارد. با این حال، وحدت در اندیشه، تنها به صورت یك احتمال برای راه تجربه کردن اشیاء باقی می‌ماند؛ این که در واقع، کدام اشیاء و چگونه تجربه می‌شوند را تنها هنگامی می‌توان تشخیص داد که اندیشه‌ها به کار بسته و در واقع، آزموده شوند. بنابراین، در فلسفهٔ تعلیم و تربیت است که هرگونه وحدتی که تفکر پیشنهاد کند می‌بایست در فرایندهای ویژهٔ آموزش و پرورش، آزموده شود.

نظریه تربیتی افلاطون و ارسطو

اندیشه تربیتی افلاطون را می‌توان از دو راه بررسی کرد:

۱ـ به عنوان فیلسوف حیات نمایشنامه‌ای (یا نمایشنامه‌نویس حیات فلسفی). در این جا، افلاطون، پرسش‌های فلسفی ـ تربیتی را نهایتاً بی‌پاسخ می‌گذارد. گفت‌وگوهای وی، که نمایشنامه‌هایی درخصوص حیات عقلانی‌اند، به ما نشان می‌دهند که ما شناختی از آنچه فکر می‌کنیم می‌شناسیم نداریم، ادعا می‌کنند که اعتراف به نادانی، شرط لازم دانایی است، و این

احتمال را تقویت می کنند که گفت‌وگوهای بیشتر، ماهیت فضیلت را روشن خواهد کرد. شرایط شناسایی مورد نظر در این گفت‌وگوها، ما را از راه‌های تربیت خود و دیگران آگاه می کند. اگر می خواهیم از پس شناخت فضیلت بر آییم، باید آن را به واسطهٔ فرایند خودآزمایی و روشنگری در گفت‌وگو با دیگران به دست آوریم.

۲ـ به عنوان فیلسوف ـ مربی که افراد را از کودکی تا بلوغ شکل می دهد. در کتاب جمهوری[1] که در آن، سقراط و همراهانش ذات عدالت را جست‌جو می کنند، پرس و جو در باب ذات فضیلت ادامه می‌یابد. هرگاه بن‌بستی پدیدار می‌شود *آدئیمانتوس*[2] سقراط را زیر فشار می گذارد تا پرس‌وجو را به منظور اثبات خوب بودن عدالت ادامه دهد، «خواه خدایان یا آدمیان آن را بدانند یا ندانند.»

این امر به یك سفر طولانی فلسفی می‌انجامد که در آن، عدالت در مقیاس فردی به صورت «کوچك نوشت» و در مقیاس اجتماعی به صورت «بزرگ نوشت» تلقی می گردد. با این حال، به‌محض تشخیص این موضوع که عدالت، آن گونه فضیلتی است که هر فردی از افراد جامعه، کاری‌را که به طور طبیعی با آن تناسب دارد انجام می‌دهد، این جست و جو تمام نمی‌شود. به‌اعتقاد سقراط، آنچه لازم است شناخت ایدهٔ خیر می‌باشد. شناخت خیر، یعنی‌شناخت منبع همهٔ واقعیت، ذات این واقعیت، شکل اشیاء، و راه‌های شکل گیری آن‌ها که شامل عدالت و دیگر فضیلت‌هاست. جست و جوی خیر، همان‌گونه که عالی‌ترین موضوع اخلاقی است، یك موضوع تربیتی نیز هست. چگونگی تربیت کودکان در جست‌وجوی برترین خیر، همتایی هم در چگونگی شکل گیری جامعه دارد؛ تعلیم و تربیت، یعنی رشد توأمان فرد و جامعه. افلاطون، خیر را نمی‌شناسد، امّا فعالیتی را در نظر می گیرد که ما به‌واسطهٔ آن می کوشیم تا خیر را به‌عنوان آرمانی بشناسیم که از طریق آن آدمیان تربیت می‌شوند تا به درجهٔ شهروندی نایل آیند.

ارسطو (۳۲۲ـ۳۸۴ ق.م) با این دیدگاه افلاطون که انسان‌ها حیواناتی اجتماعی‌اند و تنها در زندگی‌اجتماعی است که می توانند انسان شوند، موافق بود. او نیز همچون افلاطون، یك طبیعت گرا و بر این باور بود که انسان‌ها بخشی از طبیعت‌اند. هرچند عقل ما نمی‌تواند بر محدودیت‌های واقع در طبیعت اشیاء چیره شود، اما می تواند از طریق کوشش برای دست‌یابی به معانی طبیعت، با آن همکاری کند. احساس، شناخت، و عمل آدمیان، کوشش‌هایی است برای

1. Republic
2. Adeimantus

کشف طبیعت اشیاء، که به صورت بالقوه در درون ما نیز وجود دارد. افراد در کشفیات خود با طبیعت بزرگ تر شریك‌اند. هرچند آن‌ها محدود به کشف چیزهایی هستند که طبیعت امکان‌پذیر می کند، اما کشفیات آن‌ها به‌صورت بخشی از آداب و رسوم اجتماعی درمی آیند که باید به وسیلهٔ آموزش و پرورش به جوانان منتقل گردند.

ارسطو، ایدهٔ خیر افلاطون - یعنی فضیلتی که تمامی ادعاهای معرفتی را وحدت می بخشد - مورد انتقاد قرار داد و در عوض، به تحقیقاتی راجع به ذات موضوع‌های مجزّا روی آورد. او نظریهٔ علوم مجزّا را که هر کدام مطابق با ذات موضوع خودش شکل می گیرد، مطرح ساخت.

یك نوع موضوع، پدید آورندهٔ علوم عملی است که متغیرند و ذات آن‌ها از راه انجام کارهایی شناخته می‌شود. ارسطو در تبیین این موضوع که کشف برترین خیر (فهم و درك اخلاق)، عملی اجتماعی (وظیفهٔ سیاسی) است، نشان می‌دهد که کوشش در راه فضیلت، وظیفه‌ای اجتماعی یا تربیتی است. تنها از راه عمل است که می توان دریافت خیر ما در چیست. ارسطو نیز همانند افلاطون، بر این باور بود که خیر را باید کشف کرد. اما برخلاف وی، عقیده داشت که خصیصهٔ متغیر رفتار انسان، چیزی است که نمی توان با آوردنش زیر کنترل دقیق ایدهٔ خیر از آن گریخت. از این رو، فضیلت جویی، نمایانگر دقت هندسی - معیار مورد استفادهٔ افلاطون در اندیشه گری پیرامون ایدهٔ خیر - نخواهد بود. در عوض، باید کار کردن با احتمالات را آموخت و در جریان فعالیت عملی کشف فضیلت، منتظر یقین نبود.

اپیکورگرایی و رواقی گری

اپیکوریان و رواقیان، مکاتبی را در آتن تأسیس کردند که به صورت جانشین‌های ماندگار مکاتب افلاطون و ارسطو در آمدند. اپیکور (۲۷۰-۳۴۱ ق.م) نخستین مکتب را در حدود ۳۰۶ ق.م بنیان نهاد. در مکتب او، زنان، مردان، و بردگان از زندگی مشترکی که مختص سعادت‌طلبی از طریق آرامش روحی بود، برخوردار بودند. یکی از تعالیم اپیکور آن بود که به منظور تجربهٔ آرامش روحی باید فارغ از رنج زندگی کرد. مطالعهٔ برخی علوم به این کار کمك می کند. برای مثال، ما علوم طبیعی را نه برای دانشی که مطلوبیت ذاتی دارد، بلکه به منظور رهاسازی خود از افسانه‌ها و خرافه‌هایی که مذهب تعلیم می‌دهد، مطالعه می کنیم. بنابراین، دانش را برای وصول به آرامش روحی کسب می کنیم. مطابق تعالیم اپیکور، ما با اجتناب از تجربیات رنج‌آور، همچون تجربهٔ جنسی و شکمبارگی جسمانی و شهوانی، و نیز با محدود ساختن حرص به اموری مانند

موقعیت، قدرت، و شهرت اجتماعی به دنبال آرامش روحی هستیم. بدین‌سان، اپیکوریان علیه مشارکت در امور سیاسی و اجتماعی جامعه استدلال می‌کردند. هدف، زندگی در گمنامی و درحال و هوای دوستان هم مشرب و اختصاص دادن اوقات به کسب آرامش روحی بود. وقتی که هر کس در گروه دوستان به آرامش فکری دیگران حرمت می‌نهد، این دوستی ـ و نه قانون ـ است که گروه را انسجام می‌بخشد. پس، این رویکرد با فلسفه‌های عملی افلاطون و ارسطو که تلاش برای خودپروری را متضمن زیستن در جامعه و یك وظیفهٔ سیاسی آگاهانه می‌دانند، متفاوت است. به‌جای آغاز کردن از مسائل مربوط به جامعهٔ سیاسی، اپیکوریان می‌کوشیدند تا این مسائل را فراموش کنند؛ آن‌ها امیدوار بودند که با این روش از رنجی که طبق ادعای ایشان در اثر مواجههٔ با چنین مسائلی تجربه می‌شود اجتناب کنند.

رواقی گری، نام خود را از *ستونی نقاشی شده*[1] که محل تدریس بنیان گذاران این مکتب بود، اخذ کرده است. زنو از اهالی سیتیم (۲۸۰ـ۳۴۲ ق.م) در حدود ۳۰۰ ق.م این مکتب را بنیان نهاد. هرچند رواقیان در مقایسه با اپیکوریان از مقبولیت کم‌تری برخوردار بوده‌اند، امّا در دیدگاه‌هایی با آن‌ها شریك‌اند. رواقی گری، بیش‌تر یك فلسفهٔ اخلاق است. آرمان این مکتب، عقل است که هم جنبهٔ اخلاقی و هم جنبهٔ عقلانی دارد، از این جهت که حیات عقلانی، برترین فضیلت است. رواقیان از این حیث که عقل را راه زندگی می‌دانند، نه یك فعالیت ذهنی محض، و این استدلال که عقل، هم هدف و هم ابزار زندگی است، با این دیدگاه سقراط که دانش فضیلت است، شریك‌اند. به این ترتیب، آموختن زندگی مطابق با عقل، برترین آرمان تربیتی است. «طبیعت»، نامی دیگر برای واقعیتی است که انسان‌ها در آن جایی دارند، و چون این واقعیت، دارای عقلانیت است، انسان‌ها فقط از راه آموختن زندگی مطابق با عقل می‌توانند برای بهترین چیزی که در طبیعت آن‌ها است، تلاش کنند. برترین میل مناسب برای انسان‌ها پیروی از طبیعت اشیاء است. از دیدگاه رواقیان، بعد از رسیدن به سن عقل است که اعمال انسان‌ها فقط به‌وسیلهٔ عقل تعیین می‌شود. آن‌ها از این حیث با افلاطون و ارسطو که هم عقل و هم عاطفه را در عمل مؤثر می‌دانند، اختلاف نظر پیدا می‌کنند. با این حال، رواقیان از این لحاظ که معتقدند انسان‌ها طبیعت مشترکی دارند، و نیز از این لحاظ که جستجو برای فهم طبیعت را ـ که ما هم جزئی از آن هستیم ـ کوششی برای خودپروری همراه با دیگران می‌دانند با افلاطون و ارسطو اتفاق نظر دارند.

1. Stoa Poikile

سخنوری در نظریهٔ تربیتی یونانی و رومی

توصیف کلاسیك از سخنور این است که وی «انسان خوبی است که خوب سخن می گوید.» آرمان خلق خطابه‌هایی که در کنار آثار شاعران برای تجسم بخشیدن به جستجوی برترین فضیلت قرار داشته، همین بوده است. سخنوران نیز همچون شاعران می کوشیدند تا نجیب‌زاده‌ای را به تصویر بکشند که برای دست‌یابی به بهترین [فضیلتی] که طبیعت و رسم امکان‌پذیر می‌سازد تلاش می کند. سخنوری، دوشادوش فلسفه به بلوغ رسید. *ایسقراط*[1] (۳۳۸-۴۳۶ ق.م.) استاد فن خطابه، ادعاهایی را از طرف فلسفه نیز مطرح ساخت. به عقیدهٔ وی، انسان بافضیلت آن است که بیشتر عقاید پابرجا و رسوم دیرین اجتماعی را به منظور تعیین شیوه‌های عمل به وجود می آورد. او جستجوی ایدهٔ خیر افلاطونی را به عنوان جستجویی بیهوده مورد انتقاد قرار داد و بر این عقیده بود که فلسفه، آرمانی کمتر بلند مرتبه امّا در عمل، سودمند دارد و آن عبارت است از دستیابی به عقاید عملی به جای حقیقت نهایی. ارسطو جایی برای سخنوری در دانش فلسفه پیدا کرد؛ وی این فن را در مدرسهٔ خویش آموزش داد و رساله‌ای در این موضوع نگاشت که یکی از آثار کلاسیك در این زمینه به شمار می آید. فن سخنوری ارسطو به‌طور کامل با اخلاق و سیاست وی پیوسته است: این فن که متقاعد ساختن دیگران را به ما می آموزد، گونه‌ای استدلال ظنی را عرضه می دارد که به‌وسیلهٔ آن ماهیت خیر - که در عمل اجتماعی دنبال می شود - درك می گردد.

سیسرو[2] (۱۰۶-۴۳ ق.م)، سخنور رومی، از این حیث که معتقد بود سخنوران می‌بایست با احتمالات کار کنند نه یقینیات، از ارسطو پیروی کرد. سخنوری، بیشتر مهارتی است که باید با مطالعهٔ نظریه‌های سخنوران حاصل شود. سخنوری، یك نوع شیوهٔ عمل است که طی آن، فضیلت‌هایی ارج نهاده می‌شوند که از راه آموزش موضوع‌های فلسفی و ورود به زندگی‌ای که وقف پیروی از بهترین فضیلت‌هاست، فراگرفته می‌شوند. به این ترتیب، سخنور مورد نظر سیسرو، فیلسوفی است که سخنرانی‌هایش دیگران را تشویق می کند تا از فضیلت‌هایی پیروی کنند که فیلسوف - سخنور با آن‌ها زندگی کرده است.

کوینتی‌لین[3] (۳۵-۹۰م) چونان سیسرو، بردیدگاهی راجع به سخنور پای فشرد که در کانون

1. Isocrates
2. Cicero
3. Quintilian

داوری‌های ظنّی عمل می کند و می کوشد که دربارهٔ «شبه حقیقت» سخن گوید. کوینتی لین بر این نکته اصرار می‌ورزید که سخنور، بدون یقین به پیروزی، زمان دشواری در تلاش برای وصول به بهترین دارد. ضرورت عمل فضیلت‌مندانه، نه فقط حرف زدن دربارهٔ فضیلت، در این دیدگاه کوینتی‌لین به نمایش در می آید که سخنوری، تنها به پرسش‌های مربوط به فضیلت نمی‌پردازد. به بیان دقیق‌تر، سخنوری، خودش یك نوع فضیلت است: در عمل سخن گویی، هم فاعل سخنرانی قرار دارد، هم موضوع آن. همان گونه که گفت گوهای افلاطون، هم راه فضیلت جویی است، هم نمونه‌های عملی فضیلت، هنر سخنوری نیز هم دربردارندهٔ جست‌وجوی فضیلتی است که سخنران می کوشد تا مطابق آن زندگی کند، هم تجسم بخش آن فضیلت در سخنرانی ارائه شده.

اصطلاح *پایدیا*[1] که ترجمهٔ آن به انگلیسی دشوار است، مشتمل بر یگانگی اندیشه و عمل است که در بحث از هدف‌های تربیتی فلسفه و خطابه از آن سخن گفتیم. رومی‌ها آن را *هیومنی‌تاس*[2] نامیده‌اند. این اصطلاح، از سویی، به معنای برترین آرمان تربیتی است؛ و از سوی دیگر، وسایل دست‌یابی به این آرمان را افاده می کند. این توصیف، به شرطی درست است که دو جنبهٔ مذکور در ذهن از یکدیگر گسسته، اما در واقع به یکدیگر پیوسته باشند. می توان پایدیا را به‌صورت آرمان هدف‌ها و وسایلی تلقی کرد که در ذهن و عمل به گونه‌ای در آمیخته‌اند که اندیشه و منش را شکل می‌دهند. *پایدیا، انسان‌گرایانه* است، به این لحاظ که انسان‌ها مسئول شکل‌دهی آرمان‌های خود و دست‌یابی به راه‌های تحقق آن‌ها در نظر گرفته می‌شوند. حتی اگر بخت با ما یار نشود یا حوادثی مصیبت بار رخ دهد، این مطلب صادق است. *پایدیا، طبیعت‌گرایانه* نیز هست، به این لحاظ که نه هیچ قدرت فراطبیعی وجود دارد که ما را راهنمایی کند، و نه هیچ واقعیتی ورای طبیعت که چونان معیار در خدمتمان باشد. انسان‌ها خود باید معیارهای خویش را، خوب باشند یا بد، در دنیای طبیعی ای که به آن تعلق دارند، بسازند.

فلسفه در نخستین اندیشهٔ تربیتی مسیحی

در مسیحیت، منبع فراطبیعی هستی انسان و فضیلت‌های برین، *پایدیای* انسان گرا و طبیعت گرا را تابع پایدیایی حقیقی که برآمدهٔ از خداوند بود قرار داد. فلسفهٔ یونانی و سخنوری رومی، والاترین آرمان‌هایی که می‌بایست در آموزه‌های انسانی یافت شوند، عرضه می کرد،

---

1. Paideia
2. Humanitas

در حالی که آموزه‌های الاهی مسیحیت در مراتب هستی، واجد موقعیتی برتر به شمار آمدند. قبلی به ما آموزش می‌داد، امّا فقط به شیوه‌هایی ناقص و ناتمام، در حالی که بعدی به شیوه‌های الاهی دست به کار آموزش شد. کلمنت از اهالی اسکندریه[1] (۲۱۵-۱۵۰م.)، یکی از بنیادگذاران فلسفهٔ مسیحی، بر این عقیده بود که انسان‌گرایی و طبیعت‌گرایی آموزش و پرورش کلاسیك، جز به مقداری اندك قادر نیستند تربیت مورد نیاز ما را فراهم آورند، و به همین دلیل باید کلام الاهی را جایگزین آن کرد. باید تواضع مسیحی، جانشین غرور فیلسوف فضیلت خواه شود. از دیدگاه شخصی مسیحی، انسان‌ها مخلوقات خداوند و کودك محض‌اند، نه موجوداتی که قادرند یقین ما را به عقل بشری جلب کنند. استدلال‌های ما در مقام مقایسه با واقعیت برین، چونان بازی‌های کودکانه است.

آگوستین[2] (۴۳۰-۳۵۹م.) از بنیادگذاران فلسفهٔ مسیحی، پیروی و رابطه‌ای میان آموزه‌های الاهی و انسانی پدید آورد که بر فرهنگ مسیحی غربی حاکم بر سازمان‌های قرون وسطا تسلط یافت. فیلسوفان با برخورداری از یاری خداوند می‌توانند اکتشاف‌های مهمی داشته باشند؛ اما وقتی می‌خواهند با استفاده از دلیل و برهان به عقل برین دست یابند به بیراهه می‌روند، زیرا همین جاست که ضعف‌های آدمی، مجال بروز پیدا می‌کنند. انسان‌ها اگر می‌خواهند به فضیلت‌های آیین مسیحی دست یابند باید غرور را مهار و راه تقوا را که از فروتنی آغاز می‌شود، بیاموزند. آگوستین، جست‌وجوی خیر در مکتب افلاطون را کوششی برای خداشناسی و خدادوستی به شمار آورد و «ایده‌های» افلاطونی را اندیشه‌هایی در ذهن خدا معرفی کرد. بر مبنای فلسفهٔ تاریخ آگوستین، هر چه پیش از ظهور مسیحیت رخ داده، آمادگی برای خود مسیحیت بوده؛ اگر برای آیین مسیحیت سودمند است، مسیحیان می‌توانند آن را از آن خود بدانند. اصل اساسی آیین مسیحیت که به وسیلهٔ آگوستین تعلیم داده شده، این است: تنها چیزهایی که به خاطر خودشان شایستهٔ عشق‌ورزی‌اند عبارتند از پدر، پسر و روح‌القدس؛ بقیه چیزها را باید به خاطر این‌ها مورد استفاده قرار داد. این اصل البته در همهٔ موضوع‌هایی که مطالعه می‌شود صادق است؛ اساساً هیچ موضوع غیرمسیحی‌ای مشکوك نیست، به شرطی که رابطهٔ آن با برترین چیزها در آیین مسیحیت محفوظ باشد. شعر، فلسفه، و خطابه را باید به صورت ابزارهایی برای هدف‌های مسیحی به شمار آورد، نه هدف‌هایی که به خودی خود مطلوب‌اند.

---

1. Clement of Alexandria
2. Augustine

با فروپاشی تمدن رم و اضمحلال مؤسسات آموزشی آن، از قرن ششم میلادی، مسیحیان با وضعیتی مواجه شدند که در آن، متون غیرمسیحی به مقدار زیاد فراموش گردید. مؤسسات آموزشی نوظهور، فرصت را برای تحقق آرمان «فرهنگ خالص مسیحی» که فاقد تعالیم فیلسوفان باستانی بود، غنیمت شمردند. برخی از مربیان مسیحی، این دیدگاه را مطرح ساختند که فرهنگ دینی، تنها فرهنگ شایستهٔ آموزش است. در این محیط، برخی از متون دورهٔ باستان باقی ماندند، امّا این متون، عاری از انسان‌گرایی و طبیعت‌گرایی اولیه و به صورت تفسیرهایی رقیق از متون باستانی و در خدمت آیین مسیحی بودند. ویژگی مسیحی مؤسسات آموزشی جدید، موجب شکل‌گیری نگرشی بنیادین به متون ادبی یونان و رم باستان در همهٔ رنسانس‌هایی که پدید آمد گردید: از آن به بعد، [آموزش] این متون، فقط به زبان مسیحی جایز شمرده شد.

رنسانس‌های قرون دوازدهم و سیزدهم

در قرن یازدهم، به تدریج متون خاصی در حوزهٔ ادبیات کلاسیک، به غرب راه یافت و از قرن دوازدهم می‌توان از رنسانس سخن گفت. *متالوجیکن*[1] (۱۱۵۹.م) اثر جان از اهالی سالیس بوری[2]، نمایانگر آشنایی با آثار شاعران، دستوردانان، و سخنوران لاتین بود. آثار جان، دفاع مسیحی از فنون مربوط به بیان و استدلال کلامی بود و او همچون سخنوران و فیلسوفان باستانی، اظهار می‌داشت که این فنون را باید به لحاظ تأثیرشان بر عملکرد انسان مطالعه کرد. به همین جهت، وی از کسانی که جدل را برای تردستی و حیله‌گری لفظی دنبال می کنند، امّا به نظر می‌رسد که هیچ چیزی نمی دانند انتقاد می کرد. شرط اثربخشی منطق، آن است که برای جست‌وجوی دانش و نیز برای تدریس دانش پیش‌یافته به کار رود. جان از مرزبندی ارسطو میان منطق برهانی و منطق ظنّی با خبر بود. وی تحت تأثیر استاد معروفش، پیتر *آبلار*[3] (۱۰۷۹-۱۱۴۲.م.) که منطق را برای روشن‌سازی پرسش‌های مربوط به آیین مسیحی به کار برد، این دیدگاه را مطرح کرد که این فنون، علاوه بر نافع بودن برای مطالعهٔ حقایق ابدی دریافت شده از راه ایمان، برای مطالعه چیزهای گذرا هم سودمندند. دامنهٔ وسیع مطالعات انسان‌گرایانهٔ مورد نظر جان را می توان در موقعیت سازمانی مدرسهٔ کارترز نشان داد. جان، برنارد کارترز، رئیس این

---

1. Metalogicon
2. John of Salisbury
3. Peter Abelard

مدرسه در اوایل قرن دوازدهم را به عنوان یك دستوردان و یك افلاطونی مسلك معرفی می کرد. تری کارترز، رئیس دیگر این مدرسه، آیین نامهٔ علوم آزاد هفتگانه را تهیه کرد. وی افزون بر مطالعات «ادبی» ـ دستورزبان، خطابه، و منطق ـ مطالعات «علمی» ـ حساب، هندسه، موسیقی، و ستاره شناسی ـ را برای حمایت از آموزه های کتاب مقدس در نظر گرفت؛ او به یك دلیل، اظهار می داشت که علت غایی افلاطون را باید با روح القدس یکی دانست.

به موازات مطالعات انسان گرایانه، روش دیگری راه خود را گشود. این روش که *فلسفه مَدرسی*[1] نام گرفت، به ویژه متضمن کاربرد عقل در مطالعات الاهی بود. زیر نظر استادانی چون *ویلیام شامپویی*[2] (۱۱۲۱ـ۱۰۷۰م.) و *آبلار*[3]، نوعی مادهٔ درسی به نام «جمله ها» رشد کرد. جمله ها مجموعه ای از پرسش های آیین مسیحی و مربوط به پاسخ های متضاد اولیای امور بودند که باید از راه منطق، حل و فصل می شدند. این گونه استفادهٔ از منطق، منجر به تألیف اثری به وسیله پیتر *لمبارد*[4] (۱۱۶۰ـ۱۱۰۰م.) به نام *چهار کتاب جمله ها* گردید که به صورت یك کتاب درسی معیار در الاهیات در آمد. پیشرفت منطق به منزلهٔ داور همهٔ فعالیت های عقلانی، بر دیگر مواد برنامهٔ درسی حاکم بر دانشگاه های قرن سیزدهم سایه افکند. افزون بر این، با نفوذ متون ارسطویی، حفاظت الاهیات مسیحی در برابر از فلسفهٔ «کفرآلود» دشوارتر گردید. از سال ۱۲۵۴م. آثار منطقی، فلسفهٔ طبیعی، و بخشی از رسالهٔ ارسطو در باب اخلاق، برای دریافت درجات کارشناسی و کارشناسی ارشد در برنامهٔ درسی دانشگاه پاریس مجاز شمرده شد. در اکثر موارد، دوره های مطالعاتی ارسطویی فقط برای مطالعات پیشرفته، جنبهٔ مقدماتی نداشت؛ از دیدگاه الاهیونی چون *آلبرت بزرگ*[5] (۱۲۸۰ـ۱۲۰۰م.) و *توماس آکویناس*[6] (۱۲۷۴ـ۱۲۲۵م.) منطق و بقیهٔ نوشته های ارسطویی برای مطالعهٔ پرسش های الاهی لازم بود.

تفکیك آکویناس میان فلسفه و الاهیات جزمی، تا زمان ما در حوزهٔ فلسفه و الاهیات ادامه یافت و نوشته های وی به صورت باز نمودی کلاسیك از فلسفهٔ مدرسی باقی ماند. این تفکیك به این شکل مطرح می گردد: فلسفه و دیگر علوم پدید آمده به وسیلهٔ عقل، به نور طبیعی عقل متکی اند؛ فیلسوف با اصول تأسیسی عقل کار می کند، و نتیجه گیری هایش نیز عقلانی است. عالم الاهیات، اصول را بر مبنای ایمان می پذیرد و آن ها را به منزلهٔ اموری که به وسیلهٔ خداوند به

---

1. Scholasticism
2. William Champeaux
3. Abelard
4. Peter Lombard
5. Albert the Great
6. Thomas Aquinas

بشر وحی شده، تلقی می کند. عالم الاهی، وقتی با اصول وحیانی شروع می کند عقل را به کار می گیرد و به نتیجه گیری می پردازد. شماری از اصول، از این حیث که به‌وسیلهٔ عقل شناخته می‌شوند و وحی نشده‌اند فقط وابسته به فلسفه‌اند، در حالی که دیگر اصول از این جهت که فقط به‌وسیلهٔ وحی شناخته می‌شوند نه عقل، فقط به الاهیات بستگی دارند. در عین حال، اصولی هم هستند که هم به فلسفه تعلق دارند هم به الاهیات، از آن رو که هم به وسیلهٔ عقل تأسیس گردیده‌اند و هم وحی شده‌اند. به همین دلیل است که گاهی اوقات، فلسفه و الاهیات، حقایق مشابهی را بیان می کنند، اما با رویکردهای متفاوت. یکی از نتایج مهمی که می توان از تفکیك آکویناس میان این دو علم گرفت آن است که هیچ حقیقت عقلانی خالصی وجود ندارد که با حقایق وحیانی در تناقض باشد. توافقی که آکویناس میان علوم انسانی عقلانی و الاهیات پدید آورد به این معناست که مطالعهٔ فلسفه و دیگر علوم مبتنی بر عقل بشری، مورد قبول مسیحیان بوده است.

رنسانس انسان گرای قرون چهاردهم تا شانزدهم

از قرن چهاردهم، دلبستگی مجددی به ادبیات یونانی و لاتین پدید آمد که به شکل بسیار محدودی در دانشگاه‌های قرون وسطا مطالعه شده بود. این ادبیات، شامل دستور زبان، سخنوری، شعر، تاریخ، و فلسفهٔ اخلاق بود. ادبیات مزبور به زبان‌های اصلی‌اش خوانده و تفسیر می‌شد. اصطلاح *انسان گرایی*[1] در این رنسانس از *مطالعات انسانی*[2] اخذ شده که نمایندهٔ مواد درسی فوق‌الذکر است. رنسانس انسان گرا بیش تر یك برنامهٔ درسی مبتنی بر *مطالعات انسانی* و اغلب، شامل منطق، متافیزیك، فلسفه طبیعی، ریاضیات، ستاره شناسی، حقوق، و الاهیات ـ برنامهٔ درسی ضروری دانشگاه‌های قرون وسطا ـ بود تا یك نظام فلسفی مخالف با فلسفهٔ مدرسی. انسان گراها بر جنبه‌های فنی هنرهای دستور زبان و معانی بیان، همراه با شعر، سخنوری، و تاریخ ـ که نمودهای ادبی این هنرها به شمار می آیند ـ تأکید می‌ورزیدند. به همین جهت، آن‌ها احیا کنندهٔ یك سنّت باستانی بودند که در آثار شاعران و سخنوران یونان و رم باستان به حیات خود ادامه داده بود.

مقایسهٔ خصوصیات نوشته‌های باستانی در دو موزهٔ رنسانس انسان گرا و فلسفهٔ مدرسی، آموزنده است. فلسفهٔ مدرسی، نوشته‌های فلسفی باستانی را منابعی معتبر در فلسفه و سودمند در تبیین آیین مسیحیت تلقی می کرد. منطق ارسطو، روشی برای استخراج نتایج معتبر در علوم

1. humanism

2. Studia humanitatis

انسانی و الاهیات بود؛ هم فلسفه هم الاهیات، حاوی حقیقت دانسته می شدند، و کاربرد صحیح منطق، این حقیقت را آشکار می ساخت. در برابر، *مطالعات انسانی*، از دیدگاه انسان گرایان به‌صورت فنون و ادبیات نوشتاری و گفتاری محسوب می‌شدند، و نوشته‌های باستانی به‌عنوان ابزارهایی کامل برای بیان بشر به شمار می آمدند. کشش این گونه ادبیات، منجر به جست‌وجو برای دست نوشته‌هایی گردید که قرن‌ها مطالعه نشده باقی مانده بودند. به علاوه، شوق به پژوهش، موجب بازیافت نسخه‌های اصلی نوشته‌های باستانی، پاکسازی آن‌ها از زوائد، و تصحیح ترجمه‌هایی گردید که شایسته آن نوشته‌ها نبودند. انسان گرایان، نویسندگان باستانی را به عنوان پدیدآورندگان آثار باستانی بی‌نظیر تلقی می کردند، نه منابعی معتبر در فلسفه و الاهیات. اصولاً مفهوم این دیدگاه آن است که گفتار و نوشتار روشن و منطقی، نشانهٔ فهم یك موضوع است، و بهترین نمونه‌های بیان بشر به صورت کلیت‌هایی یکپارچه عمل می کند که زبان و اندیشه را به شیوه‌ای جذاب و منسجم به هم می‌پیوندد، و دانش یکدست، فصاحت، و هماهنگی را پدید می آورد. دسیدریوس *اراسموس*[1] (۱۴۶۹-۱۵۳۶م.) انسان گرایانی را که با تقلید از سیسرو در جست‌وجوی برترین فضیلت و به قدری مجذوب وی به عنوان بهترین صاحب سبك لاتین بودند که حتی از حرکات و نحوهٔ سخن گفتن او هم تقلید می کردند، «میمون‌های سیسرونی» نامید. به‌نظر وی، راه تقلید انسان گرای مسیحی از سیسرو آن است که به شرط مسیحی‌بودن سیسرو و استفادهٔ وی از توانایی‌های سخنوری خود برای نشان دادن علایق مسیحی، بکوشد تا همچون او سخن بگوید.

به موازات کوشش‌های انسان گرایان برای زندگی کردن طبق این سخن آگوستین که چیزهای غیر مسیحی باید در معرض کاربردهای مسیحی قرار گیرند، رنسانس نیز بیش‌تر به‌صورت یك عصر مسیحی باقی ماند. آن‌ها می توانستند بدون نگرانی جدّی در بارهٔ امکان ناسازگاری گروهی از فضیلت‌ها با گروهی دیگر، فضیلت‌های غیر مسیحی در نظر گرفته شده در *مطالعات انسانی* را کنار فضیلت‌های بیان شده در ادبیات مسیحی بنشانند. با این حال، در نتیجهٔ پیشرفت‌های علمی و ادبی رنسانس‌ها، آن‌ها ادبیاتی مجهز به اندیشه‌ها و شیوه‌های تفکر نقادانه فراهم آوردند که فرهنگ مسیحی را در دوره‌هایی که این ادبیات، دوباره وارد دنیای غرب شده بود به چالش کشیدند. به تدریج، فضیلت‌های دوران باستان، فرصت اظهار وجود پیدا کردند و در

1. Desiderius Erasmus

عصر روشنگری قرن هجدهم، فیلسوفان حس کردند که می توانند خودشان را چون «کفّار» در برابر فرهنگ مسیحی ببینند.

تجربه‌گرایی و عقل‌گرایی در نخستین فلسفهٔ جدید

فرانسیس بیکن[1] (۱۶۲۶ ـ ۱۵۶۱م.)، برمبنای این اندیشه که مطالعهٔ جزئیات تجربه به کلیات می‌انجامد، از روش پژوهش استقرایی جانبداری کرد. وی این روش را در برابر روش ـ به تعبیر وی ـ ارسطویی و مدرسی نهاد و بدین ترتیب، روش ارسطویی و مدرسی را به عنوان یك منبع موثق مورد چالش قرار داد. بنا به نظر بیکن، منطق منبع موثق، روش تحقیق و اکتشاف نیست، بلکه روش جرّ و بحث و مشاجره و لذا باطل است. افراد به جای پرداختن به نتایج پیش یافته، به منزلهٔ مبنای تفکر، باید بیاموزند که این نتایج ظنّی اند. از نگاه بیکن، طبیعت ظریف‌تر از عقل است و ما باید روشی را برای شناختن پدید بیاوریم که ظرافت‌های ویژهٔ طبیعت را مورد توجه قرار دهد. به‌جای پیروی از گرایش ذهن به ساختن چیزهای مخصوص خودش، باید ساختار ذهن، مطابق با چیزهایی که در طبیعت هست ساخته شود. مراجعهٔ بیکن به تجربه‌های دست اول، کوششی بود برای اجازه دادن به واقعیت‌ها تا خودشان سخن بگویند. این کار به فهم طبیعت انجامید.

در برابر، *رنه دکارت*[2] (۱۶۵۰ـ۱۵۹۶م.)روش عقل گرایانه را پدید آورد که با آنچه ذهن می تواند آشکارا درك کند، بدون این که در آنچه می‌بیند تردیدی داشته باشد، آغاز می‌شد. ذهن باید آزاد باشد تا از آنچه به صورت شهودی شناخته می‌شود به نتایجی دربارهٔ چیزهای جزئی دست یابد. روش دکارت از محدود سازی ذهن با تجربهٔ حسی، پرهیز می کرد. از نگاه وی، ایده‌هایی که فکر به تنهایی و نخستین‌بار درك می کند نمایانگر راهی به طبیعت چیزهای حسی خواهند بود. دکارت با بیان این که آنچه از بداهت بسیار برخوردار است مفهوم‌های منطقی بدیهی برای فرد فرد اذهان است نه چیزهای تجربی، روش بیکن را وارونه کرد. مفهوم‌های عقل، مفهوم‌هایی نخستین‌اند؛ برای دانستن این که چه چیزهایی در طبیعت وجود دارد نخست باید دید چه دلایلی برای بودن آن‌ها در ذهن ما وجود دارد.

تجربه‌گرایی و عقل گرایی با وجود اختلافی که با هم دارند، به لحاظ نقدهایشان بر دعاوی

---

1. Francis Bacon
2. Rene Descartes

مربوط به منبع معتبر، از مفهوم مشترك برخوردارند. هر دو، طرفدار نوعی فردگرایی اند که میراث مفهوم مسیحی از ارزش فردی روح‌ها است. با این حال، فردگرایی، تابع منبع معتبر تعالیم دینی در جامعهٔ قرون وسطا است. اصل ضروری زیر، مورد قبول تجربه‌گرایی و عقل‌گرایی است: هر کس باید مسئول کاربرد روش به دست آوردن دانش و نیز مسئول دانشی باشد که با روش خودش به‌دست آورده است؛ به طور ساده، پذیرفتن ادعاهای مطرح شده به وسیلهٔ دیگران، یعنی فراموش کردن مسئولیت خود به عنوان یك محقق. به این ترتیب، روش‌های تجربی و عقلانی کسب دانش، متضمن مسئولیت اخلاقی افراد است که با یادگیری آزاد بودن از قید وابستگی به دیگران، هرروش را به گونه‌ای مورد استفاده قرار دهند که برای خودشان درست باشد. واقعیت باید به‌وسیلهٔ ذهن افراد، کشف و سرانجام در آن مستقر شود، اعم از این که این کار، در نتیجهٔ کاربرد روش استقرایی بیکن باشد یا به عنوان شهودهای روشن و مسلّم، همانند نقطه‌های آغازین منطق، آن‌چنان که در روش عقل‌گرایانهٔ دکارت مطرح است. حقیقت بر مبنای اعتبار دیگران به دست نمی‌آید، بلکه ذهن هر فرد باید بکوشد تا آن را بیابد. هر فرد با شروع کردن از تردید دربارهٔ صحت ادعاهای معرفتی موجود، به پژوهش می‌پردازد تا علومی‌را برای شناخت طبیعت اشیاء تأسیس کند.

نخستین فیلسوفان جدید برای تأکید بر مسئولیت اخلاقی‌افراد در کاربرد روش‌های تجربی و عقلی، مسأله‌ای را در حوزهٔ شناخت مطرح کردند. دیگر، انسان‌ها جزو طبیعت به‌شمار نیامدند و به این ترتیب، برخلاف دیدگاه افلاطون و ارسطو، خود شناخت، به لحاظ طبیعی بودن، کمتر از احساس و تنفس تلقی نگردید. در عوض، ذهن، خودش را جدای از طبیعت می‌بیند و در تلاش برای شناخت طبیعت، به‌نحوی با آن بیگانه می‌شود؛ خواه از نقطه نظر ادراکات حسی وارد شدهٔ به ذهن به این موضوع نگاه شود، یا از دیدگاه شهودهای درك شده به وسیلهٔ عقل. ذهن، به جای آشنا بودن با طبیعت، از آن فاصله می‌گیرد و به تماشایش می‌پردازد.

این ضرورت که ذهن هر فرد باید استدلال خودش را صورت دهد، همتایی اجتماعی در این اندیشه دارد که سازمان‌های سیاسی، قراردادهایی اجتماعی‌اند که به وسیلهٔ همهٔ افراد ذی‌نفع، آزادانه پذیرفته شده‌اند. در حالت طبیعی، افراد خود به خود زنده نمی‌مانند و بنابراین برای برخوردار شدن از منابع دو سویه، وارد قراردادهای اجتماعی با یکدیگر می‌شوند. برای انجام این کار، آن‌ها از بخشی از آزادی طبیعی‌شان به عنوان افراد چشم‌پوشی می‌کنند. به این جهت، قرارداد اجتماعی، در مقایسه، با وضعیت آزادی نخستین، «کمتر طبیعی» است، و هنگامی که

برخی افراد، خود را با شرایط قرارداد وفق ندهند، دیگر بخش‌های قرارداد ممکن است با تشکیل قراردادی دیگر، آزادی طبیعی خود را طلب کنند. *جان لاک*[1] (۱۷۰۴-۱۶۳۲م.)، در رساله‌اش راجع به دولت، این دیدگاه را مطرح کرد که انسان‌ها در شرایط طبیعی، همان گونه که آزاد و مستقل از یکدیگرند، با هم برابرند. این برابری، برابری اخلاقی است، از این حیث که نه هیچ فردی تابع دیگری است و نه هیچ چیزی بیش از دیگری دارد. این برابری، برابری «زیست‌شناختی» یا «روان‌شناختی» نیست. همراه با استدلال لاك مبنی بر این که دانش ما ریشه در تجربهٔ حسی دارد، یعنی هیچ کس با برخورداری از تصورهای ذاتی متولد نمی‌شود، جانبداری وی از برابری طبیعی، به «محیط گرایی» در اندیشهٔ تربیتی انجامید. اگر ذهن‌های ما هنگام تولد، چونان «لوح‌های سفید»اند، و اگر ما آزاد و دارای زندگی برابر با یکدیگر هستیم، پس شرایط طبیعی‌مان به گونه‌ای است که آنچه می‌شویم محصول تربیت ماست؛ یعنی تفاوت‌های زیست‌شناختی و روان‌شناختی ما در مقایسه با نادانی، آزادی، و برابری اولیهٔ‌مان، اهمیت کم‌تری دارد.

روش نقادی در عصر روشنگری

تجربه‌گرایی لاك، که به معنای ورود ادراکات حسی به ذهن است، به نوعی عقل‌گرایی پیوند می‌خورد که بر مبنای آن، ذهن وقتی مٰی‌اندیشد تصورهایی را به کار می‌برد که اجازهٔ ورود پیدا کرده‌اند. دانش شهودی، وقتی حاصل می‌شود که ذهن به طور مستقیم درك می‌کند که تصورها با یکدیگر همخوانی یا ناهمخوانی دارند؛ مثل آن هنگامی که ذهن به یقین می‌داند که سیاه، سفید نیست. دانش برهانی، وقتی پدید می‌آید که همخوانی یا ناهمخوانی نه به‌طور مستقیم، بلکه به‌واسطهٔ تصورهای میانجی و سپس، به واسطهٔ ترکیب آن‌ها با یکدیگر شکل می‌گیرند؛ مثل آن زمانی که می‌دانیم سه زاویهٔ مثلث با دو زاویهٔ قائمه برابرند. هر چند تصورهای ما ریشه در تجربه‌های ما دارند، امّا وقتی در ذهن حاضرند هدف از کسب دانش شهودی و استدلالی، کم‌تر از روش دکارت، عقل‌گرایانه نیست.

متفکران روشنگری، از این حیث که به فهمی برآمدهٔ از انباشت فزایندهٔ جزئیات تجربی، همراه با کوشش‌های عقل برای معنا بخشیدن به آن‌ها عشق می‌ورزیدند، وارثان لاك بودند. با این

1. John Locke

حال، آن‌ها از لاك فراتر رفتند و گونه‌ای روش نقادی را بنیان نهادند که هیچ چیزی را مصون از نقد نمی‌دانست. آنان فقط به نقد نهادهای سیاسی رضایت ندادند، بلکه نهاد دین را هم به چالش کشیدند. متفکران روشنگری، این نقادان نهادها، رسم‌ها، و عادت‌های مسلط اجتماعی، طرح‌های خود در خصوص آموزش و پرورش عمومی روشنگرانه را در رویارویی با مقاومت خودکامانه در برابر روش نقادی عقیم یافتند. در عین حال، نقدهای آن‌ها، راه را برای یك روش زندگی روشنفکرانه‌تر و مردم‌سالارانه‌تر هموار ساخت. نقادی عصر روشنگری، این جریان حساس در مقابل سلطهٔ خودکاهنده و خودکامانهٔ نهادهای سیاسی، دینی، و تربیتی موجود بر آدمیان، برای تحقق نقدهایش در به زیر کشیدن این نهادها، به چیزی جز یك انقلاب مردم‌سالار احتیاج نداشت. برای نمونه، طرح اولیه برای *دانشنامهٔ دنیس دیدروت* [1] (۱۷۵۱م.) حاوی این پیشنهاد بود که هر چه اذهان بشر بتواند برای موشکافی نقادانه مورد استفاده قرار دهد باید در نظر گرفته شود. برای تحقق این مقصود، آن‌ها همهٔ فنون، علوم، و آثار ناشی از قوهٔ خیال را مورد بررسی قرار دادند. الاهیات، فرادست دیگر علوم نبود، بلکه همانند آن‌ها در معرض تعقل قرار گرفت. به هر حال، آن‌ها فقط خواهان پیشرفت عقل نبودند؛ بلکه عقل را یکی از قوای ذهن به‌شمار می‌آوردند که باید برای وصول به مرحلهٔ فهم، با «حافظه» و «خیال» پیوند بخورد. متفکران روشنگری هرگز امیدی به چشم‌اندازهای غلبهٔ بر موانع موجود بر سر راه اصلاح شرایط بشری نداشتند، خوش‌بین نبودند، و نوید پیروزی فاهمه بر افسانه‌ها و خرافه‌ها نمی‌دادند. موضع آن‌ها بیشتر، موضعی معتدل و باورشان این بود که اگر قرار است پیشرفتی صورت پذیرد، جز به واسطهٔ خرد بشری نخواهد بود. برای دستیابی به تغییرات مورد نیاز، نه به سرنوشت باید اعتماد کرد نه به مشیّت.

روحیهٔ نقادانهٔ آن‌ها موجب می‌گردید که بتوانند آزادی و برابری را به صورت امکاناتی ببینند که باید در شرایط اجتماعی واقعی دنبال شوند، نه به صورت شرایط اولیهٔ خیالی انسان‌ها در حالت طبیعی. چنین دیدگاهی اگر جدّی گرفته شود به این معناست که طبیعت انسان، وضعیتی اخلاقی و اجتماعی است که انسان‌ها باید بکوشند آن را به وجود آورند، نه طبیعتی که در گذشته موجود بوده یا مقدّر است که در آینده موجود شود. در نظر گرفتن طبیعت به‌عنوان آرمانی که باید تحقق یابد، پیامدی اساسی برای دانش و تعلیم و تربیت بشری دارد. خلاصهٔ این پیامد، آن است

---

1. Denis Diderot's Encyclopedia

که دانش ما بر آنچه می‌تواند باشد دلالت دارد نه آنچه بوده یا هست. بنابراین، ما باید تربیت شویم تا گذشته و حالمان را به منظور اصلاح شرایط آینده نقد کنیم. گذشته ـ که در زمان حال استمرار می‌یابد ـ رسم‌ها و نهادهایی دارد که مانع آزادی ما و موجب تداوم شرایط نابرابری می‌شوند. بنابراین، روح روشنگری در ایالات متحدهٔ آمریکای نوین، در اندیشه کسانی زنده ماند که روح نقادانهٔ روشنگری را به نمایش گذاشتند. از دیدگاه آن‌ها پیشرفت و پیروزی این انقلاب واقعی در گرو آن است که جوانان، چگونه اندیشیدن را بیاموزند نه به چه اندیشیدن را. در فرانسه، *مارکویز دوکندرسه*[1] (۱۷۹۴ـ۱۷۴۳م.)، تهیه کنندهٔ طرحی در خصوص چشم‌اندازهای پیشرفت بشری، براین باور بود که فقط با روش خردمندانه می‌توان شرایط نابرابری را جبران کرد. از نگاه وی، این شرایط، بیش‌تر ناشی از نقص‌هایی در «هنر اجتماعی» است تا «نابرابری طبیعی».

در کانون امیدواری‌هایی که در قرن هجدهم راجع به امکان کاربرد عقل برای اصلاح عملکرد انسان وجود داشت، دیدگاهی دربارهٔ محدودیت‌های آن هم گسترش پیدا کرد. این دیدگاه که به شیوه‌های مختلفی از سوی *جیام باتیستا ویکو*[2] (۱۷۴۴ـ۱۶۶۸م.)، و *ژان ژاك روسو*[3] (۱۷۷۸ـ۱۷۱۲م.) مطرح گردید، ضدعقل‌گرایی نبود، بلکه براین نکته تأکید می‌ورزید که عقل هرچند لازم است، امّا برای تشریح وضع وخیم زندگی انسان‌ها کافی نیست. ویکو در *علم جدیدش* این دیدگاه را مطرح کرد که نخستین انسان‌ها موجوداتی عاقل نبودند که فلسفه بنویسند و قراردادهای اجتماعی تنظیم کنند؛ بلکه مخلوقاتی ساده اندیش و دارای تخیلات قوی بودند. با این حال، آن‌ها واجد نوعی «متافیزیك شاعرانه» بودند که با آن قهرمان‌پردازی می‌کردند. بنابراین، داستان‌های حماسی نقل شده به وسیلهٔ هومر، به عنوان اشعاری «عقلانی» ابداع نگردیدند؛ آن‌ها داستان‌هایی «حقیقی» بودند که به وسیلهٔ نیروی تخیل که هنوز قادر به داستان‌پردازی عمدی نبود، خلق می‌شدند. فقط پس از آن که انسان‌ها توانستند متافیزیك «عقلانی» را پدید بیاورند، اندیشمندان باور کردند که هومر به عمد داستان‌پردازی می‌کرده است. «شاعرانه» و «عقلانی» در شرایط متفاوت تاریخی به وجود آمدند و بخش مهمی از این شرایط بودند. ویکو به جای آن که به‌وسیلهٔ یکی دربارهٔ دیگری قضاوت کند، به هر کدام اجازه داد تا برای خودش سخن بگوید.

---

1. Marquis de Condorcet
2. Giambatista Vico
3. Jean - Jacques Rousseau

روسو هم به اهمیت عقل اعتراف کرد، امّا ادعا نمود همان شیوه‌هایی که روش‌شناسی عقلانی با آن‌ها کارش را انجام می‌دهد نیز از راه فهم به دست می‌آیند. وی در کتاب *گفت‌وگو دربارهٔ ریشهٔ نابرابری* (۱۷۵۵م.) رشد نوع انسان را به ثبت رساند، که از راه سادهٔ هستی، که با هر کس به صورت موجودی برابر با دیگران رفتار می‌شد، تا راه پیچیدهٔ حیات، که نابرابری به‌صورت جنبهٔ ضروری ساختار جامعه در آمد، امتداد دارد. جنبه‌های مطلوب طبیعت اولیهٔ انسان، به‌ندرت در شرایط مسلط جامعهٔ مدرن قابل تشخیص‌اند. وضع نامساعد انسان جدید در جست‌وجوی آموزش و پرورش مطابق با طبیعت در کتاب *امیل* (۱۷۶۲م.) ـ که معلم سرخانه، امیل را از جامعهٔ موجود دور نگاه می‌دارد و جامعهٔ خاصی را می‌آفرینند که به طبیعت نزدیك‌تر است ـ با احساس بیان شده است. با این حال، به موازات تربیت امیل از مسیر وجودی غیراخلاقی، غیراجتماعی، و غیرعقلانی وی در دورهٔ کودکی تا وضعیت اخلاقی، اجتماعی، و عقلانی‌اش، وی کم‌کم متوجه می‌شود برای دنیایی تربیت شده است که وجود ندارد. در انتهای داستان، امیل درمی‌یابد که با جامعهٔ جدید بیگانه است. روسو با زیر سؤال بردن اهمیت آرمان طبیعت بهتر که از سوی متفکران روشنگری مطرح شده بود، بر روی امکان بهبود شرایط زندگی انسان از راه کاربرد عقل، بذر شك و تردید پاشید.

پاسخ‌های قرن نوزدهم به اندیشه‌های روشنگری

در اوایل قرن نوزدهم، پاسخ‌هایی متفاوت و گاه متضاد به این دیدگاه روشنگری داده شد که انسان‌ها با یادگیری کاربرد عقل خویش می‌توانند شرایطی را که در راه گسترش آزادی و برابری قرار دارد، بهبود ببخشند. از یك سو، در این دوره می‌توان روح مردم‌سالارانهٔ فزاینده‌ای را در جنبش‌های مرتبط با آموزش و پرورش عمومی مشاهده کرد. به عنوان مثال، هوراس *مان*[1] (۱۸۵۹ـ ۱۷۹۶م.) بر این عقیده بود که حق آموزش و پرورش باید در کنار دیگر حقوق اساسی انسانی مطرح شده در اعلامیهٔ استقلال گنجانده شود. در عین حال، محرك ملی‌گرایانه، که نقش مهمی در فراهم آوردن آموزش و پرورش عمومی ایفا کرد، با راه و رسم روشنگری، مبنی بر زیر سؤال بردن نظم سیاسی و اجتماعی موجود، مخالفت ورزید. به عنوان مثال، یوهان فیشته[2] (۱۸۱۴ـ ۱۷۶۲م.) اظهار داشت که بازسازی مدارس در کشور آلمان باید با آموزش این موضوع به

---

1. Horace Mann
2. Johann Fichte

جوانان که آن‌ها فقط در علایق ملی است که می توانند علایق خودشان را بیابند، مخالفت با خودخواهی فردی را هدف قرار دهد.

جی. دبلیو. هگل[1] (۱۸۳۱-۱۷۷۰م.) دایرهٔ توجه به حدود و ثغور ملیت را که پیش از این از سوی ویکو و روسو مشخص شده بود، گسترش داد. در گزارش تاریخی هگل، «عقل»، به مفهوم روشنگری آن، *ورستاند*[2] است. امّا راه دیگری هم برای شناخت وجود دارد که *ورنانفت*[3] نامیده می‌شود و آن، بینشی است دربارهٔ آنچه استقرار یافته و تنها در پایان یك فعالیت حاصل می گردد. ما در جریان زندگی، ممکن است مقداری کنترل بر آنچه انجام می دهیم داشته باشیم، امّا عقلانیت ما نمی‌تواند این اطمینان را برای ما فراهم کند که امور چگونه پیش خواهند رفت. تنها بعد از یك دورهٔ تاریخی که نقطهٔ عطفی حاصل می‌شود می توانیم به عقب بنگریم و بگوییم که «اکنون می‌فهمیم امور چگونه پیش رفته‌اند؛ این است معنای اموری که رخ داده‌اند.» ورستاند، فهمی است که به واسطهٔ آن، شیوه‌های تجربی و تعقلی برای فراچنگ آوردن دانش معتبر به کار بسته می‌شوند. امّا ورنانفت به طور کامل زیر کنترل ما نیست؛ آن شبیه کار شاعران است که تخیل را برای به دست آوردن نوعی بینش، که متفاوت با *ورستاند* است، به کار می‌برند. در حیطهٔ تخیل نیز همچون عرصهٔ تاریخ، نمی توان به دقت پیش‌بینی کرد که چه خواهد شد. هرچند هر دو نوع عقل در نظام فلسفی هگل جای دارد، اما دیگران بر *ورنانفت* تأکید کرده‌اند. این تأکید که معمولاً «احساس گرایی»[4] نامیده می‌شود، جایگاهی شایگان در شعر و ادبیات ـ که «احساس» بر «اندیشه» ترجیح داده می‌شد ـ داشت و در این دیدگاه مطرح گردید که روح انسان، وقتی خود را به چیزهایی می‌سپرد که بی‌واسطه می‌بیند و حس می کند، در مقایسه با هنگامی که طبق روش‌های تجربی و تعقلی شناخت عمل می کند، اصیل تر است.

احساس گرایی بر مفهوم تجدیدنظر شدهٔ از کودکی نیز تأثیر داشت و متوجه خردمندی خاصی در سادگی کودکان گردید که از دید بزرگسالانی که سعی می کنند همه چیز را بفهمند مخفی است. این علاقه، ریشه در این ادعای روسو داشت که کودکان فقط نسخه‌های کوچك بزرگسالان نیستند، بلکه در سنین مشخصی با برخورداری از شیوه‌های خاص فکری خویش و دنیایی از اساس متفاوت با دنیای بزرگسالان رشد می کنند. سرانجام، علاقهٔ فزایندهٔ به طبیعت

---

1. G.W. Hegel
2. Verstand
3. Vernunft
4. Romanticism

کودکی، به مطالعهٔ کودك و روان‌شناسی نوجوان منتهی گردید. توجه ویژه به آموزش و پرورش در کودکی اولیه، نتیجهٔ روح احساسی [حاکم بر این دوره] بود.

شواهد تجربی در حمایت از نظریهٔ تکامل انواع که در کتاب سرچشمهٔ *انواع* (۱۸۵۹م.) *چارلز داروین*[1] مطرح شد، موجب گردید که اندیشمندان، این دیدگاه را جدی بگیرند که انواع -صور وجود گیاهان و حیوانات- در طول زمان پدید آمده‌اند. در نتیجه، این عقیدهٔ بلندمدت که انواع، طبیعتی ثابت و نامتغیر دارند مورد حمله قرار گرفت. جدی گرفتن این دیدگاه که صور طبیعت، به‌عنوان فرایندی تاریخی به‌وجود آمده‌اند، اعتراف به این حقیقت بود که طبیعت اشیاء، مستلزم روشی برای پژوهش است که سعی می کند تاریخ رشد خودش را به حساب بیاورد. به همین دلیل است که جان دیویی، روش علمی را به عنوان «فرایندی تکاملی که خودآگاهی‌اش رشد کرده» در نظر گرفت.

روابط فلسفه و علم در قرن نوزدهم

ایدآلیسم فلسفی، در شکل‌های گوناگون آن در قرن نوزدهم شهرت پیدا کرد. ایدآلیست‌ها ذهن یا انواع فعالیت‌های ذهنی را به عنوان شالودهٔ تفهّم تلقی می کردند. جهان طبیعت به صورت متعلَق فعالیت ذهنی وجود دارد. ما روش عقل گرایانه را در فلسفهٔ جدید ملاحظه کردیم؛ ایدآلیسم در تأکید بر عقل گرایی مخالف با تجربه گرایی، وارث دکارت بود. به علاوه، ایدآلیسم، به لحاظ این دیدگاهش که بدون مقوله‌هایی که ذهن به واسطهٔ آن‌ها واقعیت عینی را برای فراهم آوردن شناخت نظم می بخشد، نمی توان [پدیده‌های] تجربی را شناخت، مدیون *ایمانوئل کانت*[2] (۱۸۰۴-۱۷۲۴م.) بود. شکل‌هایی از ایدآلیسم، از حیث تأکید آن‌ها بر این که طبیعت و متعلَقات ذهن به صورت فرایندی تاریخی به‌وجود آمده‌اند، بسیار مدیون هگل بودند. پس آنچه ذهن می‌داند تاریخ خود اوست که در اندیشه‌ها، رسم‌ها، و نهادهایی که تجلیات ذهن و محقق کنندهٔ آن در بستر زمان‌اند، به ظهور می‌رسد. از دیدگاه ایدآلیست‌های پیرو هگل، ذهن، بیش‌تر به یك فرایند حیاتی شباهت دارد تا «موجود» یا «جوهری» که یك بار و برای همیشه آفریده شده است.

هرچند میان دیدگاه هگل، مبنی بر این که ذهن به صورت تاریخی پا به عرصهٔ وجود نهاده،

---

1. Charles Darvin
2. Immanuel Kant

و نظریهٔ داروین، دایر بر این که موجودات زنده تکامل پیدا کرده‌اند، شباهت‌هایی دیده می‌شود، امّا ایدآلیست‌ها به مخالفت با این دیدگاه که ظهور ذهن را فقط از طریق تکامل می‌توان توجیه کرد، تمایل داشته‌اند. یکی از مواضع ویژهٔ فیلسوفان ایدآلیست، این بوده است که دانش به دست آمده از راه علوم، وابسته به فعالیت ذهنی است، و چنین فعالیتی قابل توجیه از راه اصول علمی نیست. شماری از ایدآلیست‌ها علم را با فلسفه مقایسه کردند و اظهار داشتند که فلسفه، از مقوله‌های ویژه‌ای برای فهم و نیز موضوعی مخصوص خود برخوردار است. از این منظر، می‌توان فلسفه را علم، یعنی «علم علم‌ها» یا «علم نهایی» نامید.

هربرت *اسپنسر*[1] (۱۹۰۳-۱۸۲۰م.)، ترتیب اولویت‌های ایدآلیستی را وارونه و اعلام کرد که علم در هر زمینه‌ای می‌تواند ارزشمندترین دانش را فراهم آورد. از نگاه او، علم، برترین فلسفه است. هدف وی، به وجود آوردن علمی نظام‌دار برای همهٔ فعالیت‌های بشری بود؛ هر فنی، علمی مخصوص برای خود دارد. اسپنسر، تکامل صور حیات را یك قانون تلقی کرد که محدود به زیست‌شناسی نیست، بلکه باید در ارتباط با تمامی پدیده‌ها به کار بسته شود. افزون بر این، تکامل فقط توسعه نیست، بلکه تغییر در راستای بهتر شدن و پیشرفت است. دیدگاه وی مبنی بر این که پیشرفت در صور زندگی، همتایی هم در جامعه، در تجارت، و در ادبیات ـ و به واقع، در هر پدیده‌ای که موضوع فهم بشر قرار می‌گیرد ـ دارد، این خوش‌بینی را به دنبال آورد که هر مسأله‌ای را می‌توان با پیشرفت علم حل و فصل کرد. خوش‌بینی اسپنسر با اقبال عمومی مواجه شد و همراه با علم‌گرایی‌اش، بخشی از جنبش قرن نوزدهم برای توسعهٔ علوم روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، و تعلیم و تربیت گردید.

تجربه‌گرایی طبیعت محور، در پاسخ به ایدآلیسم و علم‌گرایی به ظهور پیوست. این رویکرد به فلسفه از حیث جدی گرفتن این امکان که بافت اخلاقی تجربهٔ بشری را همچون شکل‌های زیست‌شناختی آن، محصول تکامل طبیعی می‌دانست، طبیعت محور بود. رویکرد مزبور به لحاظ پافشاری‌اش بر این دیدگاه که هرچند در شناخت‌ها و اندیشه‌های ما «عقل» به اندازهٔ «حس» اهمیت دارد، امّا برای سنجش یك اندیشه باید به نتایج آزمایش تجربی آن مراجعه کرد، نه به اندیشه‌ای دیگر، تجربه‌گرا بود. *چانسی رایت*[2] (۱۸۷۵-۱۸۳۰م.) در نقدی که بر علم‌گرایی اسپنسر دارد، تجربه‌گرایی طبیعت محور را روشن کرده است. به نظر رایت، اسپنسر

---

1. Herbert Spencer
2. Chauncey Wright

به علم تجربی وفادار نبود، چرا که یافته‌های برخی از علوم را تا حد اصول نخستین متافیزیکی بالا برد. از نگاه وی، تکامل، فرضیه‌ای است که باید آزموده شود؛ نه قانونی که به کار رود. این که جامعه خواه ناخواه طبق «قانون پیشرفت» تکامل می‌یابد، اندیشه‌ای است که باید در شرایط واقعی و تجربی جوامع آزموده شود، نه اصلی که حقانیّت آن در جوامع به صورت بی‌چون و چرا تبیین گردد. اسپنسر به گونه‌ای عمل کرد که گویا اصول علمی، خلاصه‌های حقیقت‌اند؛ وقتی که دانشمندان حقیقت را می‌یابند. از دیدگاه وایت، اندیشه‌ها، فرضیه‌هایی هستند که در تلاش برای ساختن ادعاهای حقیقی به اجرا گذاشته می‌شوند. آن‌ها، نه خلاصه‌های حقیقت‌اند، نه اصولی که حقایق از آن‌ها استخراج می‌شوند.

فلسفهٔ تعلیم و تربیت به عنوان یک پژوهش متمایز

هر چند کار مرتبط ساختن مفاهیم فلسفه و تعلیم و تربیت به قدمت گفت‌وگوهای افلاطون است، امّا به عنوان پژوهشی متمایز به نام «فلسفهٔ تعلیم و تربیت» تا قرن نوزدهم شناخته شده نبود. نیز تا زمان انتشار *دانشنامهٔ تعلیم و تربیت* پل مونرو (۱۹۱۳-۱۹۱۱م.)، «فلسفهٔ تعلیم و تربیت» به‌صورت مدخلی اساسی در یك منبع بزرگ ظاهر نشد. فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به‌عنوان پژوهشی متمایز، ریشه‌هایی به موازات دیگر موضوع‌های درسی تعلیم و تربیت، از قبیل تاریخ، روان‌شناسی، مدیریت، و جامعه‌شناسی آموزش و پرورش داشته است. این موضوع در سیر تکاملی‌اش به عنوان پژوهشی متمایز، از یك نوع زندگی ذاتی و حرفه‌ای مخصوص خود برخوردار گردیده، وجودی گاه بی‌قرار و مضطرب درمیان حرفهٔ فلسفه، از سویی، ومجموعهٔ متنوعی از پژوهش‌ها و کارهای تربیتی، از سوی دیگر، داشته است. فلسفهٔ تعلیم و تربیت در لباس جدیدش، جایگاه حرفه‌ای خود را بیش‌تر در بخش‌های کالج‌ها و دانشگاه‌ها و نیز در دانشکده‌ها و کالج‌های تعلیم و تربیت به دست آورده است. این موضوع، نخستین بار در قالب دوره‌هایی در برنامهٔ درسی وسرانجام، به صورت برنامه‌های فوق‌لیسانس و دکترا ظاهر گردید.

در ریشه‌های پژوهشی متمایز به نام فلسفهٔ تعلیم و تربیت در قرن نوزدهم، سه مفهوم قابل تشخیص است: نخستین مفهوم به رهبری اسپنسر و دیگران پدید آمد که از علم گرایی، حمایت و استدلال می‌کردند که اگر با تعلیم و تربیت به روش استقرایی رفتار شود می‌تواند به صورت یك علم در آید؛ در اینجا فلسفهٔ تعلیم و تربیت، روشی علمی برای استنتاج‌های استقرایی است. دومین مفهوم، به رهبری ایدآلیسم شکل گرفت که معتقد بود عقل باید مکمّل کاری باشد که علم نمی‌تواند

انجام دهد؛ هدف فلسفهٔ تعلیم و تربیت، رؤیت‌پذیر ساختن واقعیت بزرگ‌تری است که طبیعت تکه تکهٔ علوم از آن پدید آمده است. سومین مفهوم که در گذرگاه تجربه‌گرایی طبیعت محور جریان داشت، فلسفهٔ تعلیم و تربیت را نه روش استقرایی علم می‌دانست، نه آرمان دنیایی بزرگ‌تر از علم، بلکه رویکردی به تجربه تلقی می‌کرد که پیشنهادکنندهٔ اندیشه‌هایی برای آزمودن در موقعیت‌های تربیتی است. وقتی که فلسفه، در برگیرندهٔ اندیشه‌هایی دربارهٔ چیزهای شدنی باشد، فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز در بردارندهٔ اندیشه‌هایی است دربارهٔ چیزهای آزمایش شدنی در تعلیم و تربیت. این رویکرد به گونه‌ای بسیار گسترده در آثار *جان دیویی*[1] (۱۹۵۲-۱۸۵۹م.) مطرح گردید.

از سال‌های ۱۹۳۰ و در ادامهٔ آن تا سال‌های ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰ روش معروف برای مرتبط ساختن فلسفه و تعلیم و تربیت، این بود که فلسفه، «مبنا» یا «پژوهشی اساسی» است که فلسفهٔ تعلیم و تربیت از آن استنتاج می‌شود. معنای این دیدگاه، هنگام پی‌ریزی فلسفه‌های تربیتی، آن بود که گزاره‌های فلسفی متافیزیکی، معرفت شناختی، و ارزش‌شناختی، «دلالت‌هایی» برای فلسفهٔ تعلیم و تربیت دارند. هرچند فیلسوفان دربارهٔ این موضوع که آیا باید «دلالت‌ها» را به شیوه‌ای دقیق و منطقی استنتاج کرد یا به شیوه‌ای دیگر، تصور روشنی نداشتند، امّا فکر می‌کردند روشن ساختن مفاهیم واقعیت، معرفت، و ارزش، که گزاره‌های فلسفهٔ تعلیم و تربیت روی آن‌ها قرار می‌گیرند، کار مهمی است. در این دیدگاه، فلسفهٔ تعلیم و تربیت از فلسفه، و عمل تعلیم و تربیت از فلسفهٔ تعلیم و تربیت استنتاج می‌شد. در اصل، این دیدگاه که عمل تربیتی را سرانجام می‌توان در فلسفه مستقر ساخت، بر وحدتی که ادعا می‌شد میان متافیزیك، معرفت‌شناسی، و ارزش‌شناسی فلسفه‌های خاص وجود دارد، مبتنی بود. به این ترتیب، مواضع متمایز فلسفی - از قبیل ایدآلیسم، رآلیسم، پراگماتیسم - به لحاظ گزاره‌های اساسی آن‌ها در ارتباط با واقعیت، معرفت، و ارزش، از یکدیگر تفکیك می‌شدند؛ هرچند هر کدام، ارائه کنندهٔ وحدتی عقلانی نیز بودند که نظریه و عمل تربیتی واحدی از آن‌ها قابل استنتاج بود.

سرانجام، رویکرد «مواضع فلسفی» مورد هجوم قرار گرفت. به جای آن که برای تعریف مسائل تربیتی، ابتدا به محتوای فلسفه نگریسته شود، یك استدلال این بود که فیلسوفان باید با دقت بیش‌تری به خود فرایند تعلیم و تربیت بنگرند و سؤال کنند که آنجا چه چیز اتفاق می‌افتد؟ چگونه می‌توان فرایند تربیتی را نقادانه آزمود؟ و کدام دیدگاه‌های برآمده از آزمون‌های نقادانه را می‌توان

---

1. John Dewey

در موقعیت‌های تربیتی به آزمایش گذاشت؟ استدلال دیگر این بود که وقتی خود فیلسوفان در باب محتوای فلسفه با هم اختلاف نظر دارند، آیا این اشتباه نیست که فرض شود مواضع فلسفی، وحدت مورد نیاز برای هدایت عمل تربیتی را فراهم می‌آورند؟ وقتی ما پیشاپیش نمی‌دانیم که یك سؤال فلسفی کجا مطرح می‌شود، پیشاپیش نمی‌توانیم مشخص کنیم که یك موضع فلسفی، چه معنایی برای تعلیم و تربیت خواهد داشت.

همراه با این نقدها، جنبش تحلیلی در فلسفه مطرح گردید که کوششی بود برای روشن ساختن زبان مبهم و منطق معیوب گفتمان تربیتی. نوشته‌های فیلسوفان تحلیلی، فاقد دیدگاه فلسفی نظامدار بود؛ در عوض، آن‌ها روش‌های زبانی و منطقی را برای روشن کردن زبان تعلیم و تربیت پدیدآوردند. نخستین هدف، این بود که با فلسفه به عنوان تفکری دقیق و کنترل شده برخورد شود که می‌کوشد راه‌ها و موضوع‌های اندیشه‌وری را روشن سازد. برای مثال، ممکن است تحلیل مفهوم «تدریس»، به عنوان یکی از مفاهیم محوری تعلیم و تربیت، با تفکیك حیث «قصد» و حیث «موفقیت» در تدریس، آغاز و در جهت تعیین مصادیق تدریس موفقیت‌آمیز ادامه یابد. فیلسوفان تحلیلی با تحلیل مفهوم تدریس، هدف بزرگ‌تری را دنبال می‌کنند که تشخیص راه‌های تفکر دربارهٔ تدریس است.

علایق هستی‌گرایانه و پدیدارشناسانه نیز به‌وسیلهٔ آن گروه از فیلسوفان تعلیم و تربیت که شیوه‌های دگرگون ساختن آگاهی فردی را جست‌وجو می‌کنند، دنبال می‌شود. فیلسوفان هستی‌گرا، «آگاهی درونی» هستی انسان را قلب واقعیت وی به شمار می‌آورند. این آگاهی باید با شناسایی و روشن‌سازی ذات هستی پدید آید تا محدودیت‌ها و امکانات آن‌جا مشخص شود. پدیدارشناسان در توجه به لزوم تقویت آگاهی درونی با هستی‌گرایان اشتراك نظر دارند، اما با ایجاد روش‌های شناختی که نتایج قابل بررسی به شکل عمومی‌را فراهم می‌آورد، می‌کوشند تا از ویژگی‌های فردی درون‌گرایی پرهیز کنند. بنابراین، هستی‌گرایی، عناصر غیرشناختی هستی انسان را مورد تأکید قرار می‌دهد، در حالی که پدیدارشناسی می‌کوشد تا عناصر شناختی وجود آدمی را اثبات کند. هم در هستی‌گرایی و هم در پدیدارشناسی، اتصال به فلسفهٔ تعلیم و تربیت از راه‌هایی صورت می‌پذیرد که بتوانیم خودمان بشویم: در هستی‌گرایی با چیره شدن بر ازخودبیگانگی؛ در پدیدارشناسی با یادگیری راه‌های شناخت چیزهایی که در آگاهی ما حضور دارند.

مارکسیسم، نظریهٔ انتقادی، و تفکر انتقادی نیز سهمی جدی در ادبیات فلسفهٔ تعلیم و

تربیت داشته‌اند. افزون بر این، فیلسوفان تعلیم و تربیت در بررسی انتقادی هر مسألهٔ انسانی و اجتماعی که جامعهٔ جدید را احاطه کرده، فعال بوده‌اند؛ مسائلی چون از خودبیگانگی، حقوق مدنی، استعمار، جنسیت و جنسیت گرایی، حقوق انسان (کودکان، اقلیت‌ها، زنان)، عدالت اجتماعی، اصلاحات اساسی آموزشی، و مانند آن.

فلسفهٔ تعلیم و تربیت در دههٔ پایانی قرن بیستم، شباهتی بسیار کم به رشته‌ای با هدف متمایز و دستور کار آشکارا تثبیت شده و پا برجا دارد؛ و با دقت بیش‌تر، به عنوان حوزه‌ای پژوهشی با مجموعهٔ متنوعی از طرح‌های تحقیقی و تفسیری شناخته می‌شود. از یك منظر، ورود فلسفهٔ تحلیلی، هستی گرایی، و پدیدارشناسی به فلسفهٔ تعلیم و تربیت، همراه با کند و کاو در سطوح مختلف علایق انسانی و اجتماعی فوق‌الذکر، نشان‌دهندهٔ غنای موضوع‌های پژوهشی است. از علاقهٔ به تحلیل مفهوم‌ها تا دلمشغولی‌های گوناگون به مسائل انسانی و اجتماعی، می‌توان شاهد مجموعه‌ای وسیع و رنگارنگ از طرح‌های مورد نظر فیلسوفان تعلیم و تربیت بود. در عین حال، تنوع طرح‌ها گواه فردی بودن کوشش‌ها است که در غیاب اجتماع فیلسوفان پژوهشگر دربارهٔ ذات فضیلت رخ می‌دهد. دنیای کنونی تنوع علاقه‌ها، فاقد نگاه باستانی به جست‌وجوی وحدت فلسفی است.[۱]

کتاب‌شناسی

Adams, John. *The Evolution of Educational Theory*. London: Macmillan, 1928.

Chambliss, J. J. the *Origins of American Philosophy of Education: its Development as a Distinct Discipline, 1808 -1913*. the Hague: Martinus Nijholf, 1968.

Dewey, John. *Philosophy and Education in their Historic Relations*. Transcribed from Dewey's Lectures, 1910 - 1911 , by Elsie Repley clapp. Edited and with an introduction by J.J Chambliss. Boulder, Colo: Westview Press, 1993.

Jaeger, Werner. *Paideia: the Ideals of Greek Culture*. Translated by Gilbert Highet. New York: Oxford University Press, 1943, 1944, 1945.

Kaminky, James. *A New History of Educational Philosophy*. Westport, Conn: Greenwood Press, 1993.

Monroe Paul, ed. *Cyclopedia of Education*. 5 Vols. New York: Macmillan, 1911- 1913.

---

۱. همچنین نگاه کنید به آثار مکتوب در فلسفهٔ تعلیم و تربیت: سازمان‌های حرفه‌ای در فلسفهٔ تعلیم و تربیت.

فصل بیست و سوم

فلسفهٔ تعلیم و تربیت: مرور تاریخی[1]

آر. بارو

می توان از فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به‌عنوان یك قلمرو پژوهشی و آموزشی نظری، تصویری عرضه کرد که آن را به فعالیت‌های گروه کوچکی از متخصصان محدود سازد. این «متخصصان تعلیم و تربیت» در دنیای انگلیسی زبان، و اندکی کم‌تر در اروپای غیر بریتانیا، و معمولاً در دانشکده‌های علوم تربیتی قرار دارند (شمار اندکی از آنان به بخش‌های فلسفه وابسته‌اند، یا دارای مقامات علمی هستند).

اما تصویر بزرگ‌تر و جالب‌تری هم وجود دارد، که در آن، محققان آموزشی، مدیران، و کارورزان اندیشمند، نظریه‌پردازان و مصلحان اجتماعی، و فیلسوفانی که به ندرت واژهٔ «تعلیم و تربیت» را به کار می‌برند و، در عین‌حال، با مسائل فلسفی در محیط‌های تربیتی دست به گریبان هستند، نیز قابل رؤیت است. اکثر اعضای این گروه، خود را «فیلسوف تعلیم و تربیت» نمی‌دانند، هرچند کارشان نسبت به کسانی که عموماً به‌عنوان متخصص شناخته می‌شوند، از اهمیت فلسفی و تربیتی بیش‌تری برخوردار است. تأکید نوشتار حاضر بر این تصویر بزرگ‌تر است. همچنین، لازم است که این تصویر بزرگ‌تر از قلمرو فلسفهٔ تعلیم و تربیت، در صحنهٔ علمی بین‌المللی نیز

1. Barrow, R. (1994). *Philosophy of Education: Historical Overview*. In Torsten Husen, T. Neville Postlethwaite (Ed. in chief), The International Encyclopedia of Education. London: BPC Wheatons Ltd, PP. 4456-4461.

به گونه‌ای عادلانه اعمال شود. این سخن که صرفاً تغییرات ناگهانی در سیاست‌های علمی و نهادینه کردن، موجب پدید آمدن چنین مفهوم محدودتری از فلسفهٔ تعلیم و تربیت گردیده است، قابل تردید است. برعکس، در آفریقا و آسیا و حتی در قسمت‌هایی از اروپا، نیز شمار اندکی از فیلسوفان تعلیم و تربیت در بخش‌های علوم تربیتی قرار دارند. به‌علاوه، در سرتاسر دنیا، تغییرات گسترده‌ای در مأموریت‌های دانشکده‌های علوم تربیتی، و همراه با آن در وظایف حرفه‌ای هر فیلسوفی که به نوعی به این دانشکده‌ها وابستگی دارد، پدید آمده است. بنابراین، از لحاظ بین‌المللی، بعید است که بسیاری از مربیان، فلسفهٔ تعلیم و تربیت را فقط با کار شخصیت‌های کلاسیک سال‌های ۱۹۶۰ تا سال‌های ۱۹۸۰، از قبیل پیترز، هرست، و شفلر یکی بدانند؛ این یکی دانستن عمدتاً مربوط به دنیای انگلیسی زبان است (نگاه کنید به *فلسفهٔ تعلیم و تربیت: سنت تحلیلی*).

علاوه بر مسائل ناشی از نظامات سازمانی، مسائل دیگر وحتی مهم‌تری نیز وجود دارد که مانع ارائهٔ گزارشی ساده و صریح از کار فیلسوفان تعلیم و تربیت می‌گردد. در رأس این مسائل، مسألهٔ تعیین ماهیت کار فلسفی قرار دارد. سنت‌های فلسفی خاصی ـ مانند علوم انسانی[1] ـ در آلمان وجود دارد که مخالف هر گونه مرزبندی صریحی بین فلسفه و دیگر «مطالعات انسانی»، از قبیل جامعه‌شناسی، دین تطبیقی، روان‌شناسی، و تاریخ، است (نگاه کنید به نگرش *تأویلی*). با این حال، سنت‌هایی هم وجود دارد که بر این گونه مرزبندی تأکید می‌ورزد.

۱ـ سه نوع فعالیت فلسفی

تقریباً در اواخر قرن نوزدهم، *زیمل*[2] نوشت: «فلسفه، خودش، اولین مسأله است»، و رأی وی در سال‌های ۱۹۹۰ نیز به اندازهٔ همان زمان صحیح است. فلاسفه، همواره مایل بوده‌اند که تخصص خود را به طرف داخل هدایت کنند؛ یعنی، به بررسی ماهیت و حدود فلسفه بپردازند. آنان مهارت خویش را در راه تحلیل استدلال‌ها، تشخیص جایگاه ادعاهای معرفتی، آشکار ساختن مفروضات، و ترکیب اندیشه‌های برآمده از قلمروهای گوناگون به کار گرفته‌اند تا کار خود را ـ یعنی، اعتبار چیزهایی که خودشان به عنوان فیلسوف مورد بحث و بررسی قرار می‌دهند ـ روشن سازند. تنوع استنتاجات مربوط به ماهیت فلسفه، شگفت‌آور، و بسیاری از آن‌ها کاملاً

1. Geisteswissenschaften

2. Simmel

بدبینانه بوده است. رورتی[1] در سال ۱۹۷۹ چنین نتیجه گرفت که فیلسوفان، باید این نظریه را که چیزی به نام «روش فلسفی» یا «تکنیك فلسفی» وجود دارد، کنار بگذارند (رورتی، ۱۹۷۹، ص ۳۹۳). این سخن را می توان با *رأی تناقض آمیز*[2] معروف ویتگنشتاین در *رسالهٔ منطقی-فلسفی اش*[3] (که اولین بار در سال ۱۹۲۲ منتشر شد) مقایسه کرد که نوشتار فلسفی - تا آن جا که فلسفی است - حقیقتاً بی معنا است.

این سنت فلسفی *خودکاوی انتقادی*[4]، موجب می گردد که تعمیم یا تلاش برای ترسیم یك تصویر وسیع از ماهیت فلسفه، مخاطره آمیز شود. فلاسفه با این کار موافق نیستند، و نکته‌های ظریف و موشکافانه می تواند موجب پدید آمدن اختلاف بین قبول یا رد هر نظریه‌ای درباب ماهیت این رشته گردد.

با این حال، و با در نظر گرفتن این دو اخطار که اولاً ارائهٔ هر گونه تصویری فقط در خدمت مقاصد اکتشافی است و نباید به منزلهٔ آخرین سخن تلقی شود، و ثانیاً برخی از فلاسفه از همان ابتدا مخالف هر نوع کوششی برای طبقه‌بندی انواع فعالیت‌های فلسفی هستند، به‌دنبال کار تحلیلی *فرانکنا*[5] (نگاه کنید به لوکاس، ۱۹۶۹) این امکان به‌وجود آمده است که سنت‌های گسترده‌ای در درون فلسفه و لذا در درون فلسفهٔ تعلیم و تربیت، زیر عناوین: سنت متافیزیکی، سنت هنجاری، و سنت تحلیلی، تشخیص داده شوند. اندیشمندان بزرگ گذشته، مایل بوده‌اند که در تمام این سنت‌های سه گانه فعالیت کنند - جمهوری افلاطون، گواه صادقی بر این مدعاست (نگاه کنید به *افلاطون و تعلیم و تربیت*) - و بسیاری از فیلسوفان اروپایی، هنوز هم به این صورت عمل می کنند. شماری از فیلسوفان، در یکی از این سه زمینه، متخصص شده‌اند، اما برای کار کردن در هر سه زمینه احترام قایل‌اند. با این حال، برای چند دهه در قرن بیستم، و مخصوصاً در دنیای انگلیسی زبان، پس از مهاجرت اعضای حلقهٔ وین در اواسط سال‌های ۱۹۳۰ (نگاه کنید به *اثبات گرایی، ضد اثبات گرایی، و تجربه گرایی*) بدنام کردن سنت متافیزیکی، و تأکید محض بر کار تحلیلی، در میان فیلسوفان رواج یافت.

۱-۱- فلسفهٔ متافیزیکی

فلسفهٔ متافیزیکی بر آن است تا از سطح تجارب فوری انسان - تجارب زندگانی روزمره در

---

1. Rorty
2. paradoxical judgement
3. tractatus logico - philosophicus
4. critical self - examination
5. Frankena

کتابخانه‌ها، دادگاه‌ها، و غیرها ـ فراتر رود تا به اصول بنیادین دست یابد و پرسش‌هایی اساسی مطرح سازد. در پس قوانینی که در فیزیك، کشف و توصیف می‌شود، چه چیزی نهفته است؟ ماهیت زیبایی چیست؟ ابعاد طبیعت جهانی انسان، که به وسیلهٔ علم پزشکی، فیزیولوژی سلولی، یا روان‌شناسی، تسخیر نشده‌اند، کدام‌اند؟ علل نخستین جهان کدام‌اند؟ آیا شخصیت انسان پس از مرگ بدن، باقی است؟ ماهیت روح انسان چیست، و تعامل آن با بدن چگونه است؟

این مسائل، همواره طالب تأمل بوده‌اند، اما تمامی این تأمل، متافیزیکی نبوده‌است. همان‌گونه که *تیلور*[1] در سال ۱۹۰۳ خاطرنشان کرد، متافیزیك، با دین و همچنین با ادبیات تصویری پیوندهایی دارد، اما از حیث «روح و روش» خود از آن‌ها متمایز می گردد. وی ادامه داد: متافیزیك با یك روح صرفاً علمی با مسائل غایی هستی مواجه می‌شود؛ هدفش رضامندی عقلانی است، و روشش، نه مراجعهٔ به شهود مستقیم یا احساس تحلیل نشده، که تحلیل نقادانه و نظام‌مند مفاهیم است (تیلور، ۱۹۶۱، صفحهٔ ۵). مرزبندی تیلور، همواره در قلمرو تعلیم و تربیت مورد توجه قرار نگرفته، و تأملات کاملاً ادیبانه درخصوص تعلیم و تربیت غالباً برای فلسفهٔ تعلیم و تربیت اشتباه بوده است.

دیگر فیلسوفان با مرزبندی تیلور در مورد متافیزیك، کاملاً موافق نیستند؛ مثلاً، پوپر، صریحاً علم را از متافیزیك جدا می کند، و تأکید می‌ورزد که گزاره‌های علمی اصولاً ابطال‌پذیرند، درحالی که گزاره‌های متافیزیکی چنین نیستند، هرچند قابل بحث و انتقادند (پوپر ۱۹۷۶). فیلسوفانی که گرایش اثبات گرایانهٔ بیش‌تری دارند، از پوپر هم فراتر می‌روند؛ به نظر آنان، گزاره‌های متافیزیکی، چون آزمون‌پذیر نیستند، بی‌معنی‌اند (نگاه کنید به *اثبات‌گرایی، ضداثبات‌گرایی، و تجربه‌گرایی*).

افلاطون، هنگامی که در *جمهوری*، به فراسوی عقاید متغیر انسان نظر کرد و کوشید تا دانشی پایدار درباب صورت‌ها به دست دهد، در قلمرو سنت متافیزیکی گام نهاد. وی در داستان مربوط به زندانیان غار، ماهیت جست‌وجوی یك فیلسوف متافیزیکی را به نمایش گذارد؛ چرخش چشمان زندانیان از سایه‌های افکنده بر دیوار و هدایت مجدد توجه ایشان به سوی حقایق ابدی در قلمرو زیبای خارج از محیط غار که عمر خود را در آن گذرانده بودند. ماریتین نیز در کتاب خود، *تعلیم و تربیت بر سر دو راهی* (چاپ اول آن در سال ۱۹۴۳)، آن‌جا که به بحث دربارهٔ پی افکندن تعلیم و تربیت بر «نظریه‌ای فلسفی ـ دینی دربارهٔ انسان» که با «ویژگی‌های ماهوی و ذاتی و، درعین‌حال،

---

1. Taylor

نامشهود و ناملموس نوع بشر سروکار دارد» (صفحهٔ ۱۵) پرداخت، کاری متافیزیکی صورت داد.

۱-۲ـ فلسفهٔ هنجاری

فیلسوفان، تحت حمایت استنتاجاتی که در تحقیقات متافیزیکی‌شان داشته‌اند، غالباً کوشیده‌اند تا هنجارها، معیارها، یا رهنمودهایی را برای کردار بشر فراهم آورند. افلاطون، آن‌جا که در جمهوری، ساختار طبقاتی جامعهٔ عادلانه‌اش را توصیف می‌کند، و به توصیهٔ انواع خاصی از موسیقی و ادبیات می‌پردازد، در قلمرو سنت هنجاری قرار دارد. فیلسوفان تعلیم و تربیت نیز وقتی به تعیین اهداف تعلیم و تربیت مبادرت می‌ورزند، مثلاً، وقتی می‌گویند: «هدف اصلی تعلیم و تربیت عبارت است از دستیابی هر فرد به آزادی درونی و روحانی» (ماریتین، ۱۹۶۴، صفحهٔ ۱۱)، در همین قلمرو کار می‌کنند.

فعالیت هنجاریِ مبتنی بر فلسفه را باید از فعالیت هنجاریِ ناشی از عقاید سیاسی یا دینی جدا کرد. همان‌گونه که فرانکنا تأکید می‌ورزد، فیلسوفان هنجاری سه کار را انجام می‌دهند: اولاً مشخص می‌کنند که کدام یك از خلق و خوهای انسان بهتر است و شایستهٔ پرورش می‌باشد؛ ثانیاً چرا این خلق و خوها بهتر هستند؛ و ثالثاً چگونه باید آن‌ها را پرورانْد (فرانکنا، ۱۹۶۵). کار دوم، به‌ویژه جنبهٔ فلسفی دارد، و برای موجه نمودن توصیه‌های هنجاری، نیازمند دلایل متافیزیکی (یا احتمالاً حتی تحلیلی) است. در مقابل، حرکت‌های سیاسی هنجارگرایانه، بالطبع با توجیهات فنی متافیزیکی همراه نیستند.

۱-۳ـ فلسفهٔ تحلیلی

در طول تاریخ فلسفه، یك نوع کوشش تحلیلی کمتر هیجان‌انگیز و، در عین‌حال، مهم وجود داشته است. مفاهیم اساسی در خطوط اصلی تحقیق روشن گردیده، اعتبار استدلال‌ها آزموده شده، و مفروضات پنهان، آشکار گردیده‌اند. افلاطون در جمهوری، مفهوم عدالت را روشن کرده، و در سرتاسر این کتاب، سقراط را به‌عنوان فردی معرفی می‌کند که می‌کوشد تا نقاط ضعف استدلال‌های کسانی را که با آنان به گفت‌وگو می‌پردازد، آشکار سازد. فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت معاصر نیز به مفهوم عدالت پرداخته‌اند؛ اما علاوه بر آن، سعی کرده‌اند تا مفاهیمی همچون «برابری»، «تدریس»، «یادگیری»، «تنبیه»، «تلقین»، «هوش»، و خود «تعلیم و تربیت» را نیز روشن نمایند (نگاه کنید به *فلسفهٔ تعلیم و تربیت: سنت تحلیلی*[1]).

---

۱. ترجمهٔ این مقاله را در فصل بیست و هشتم همین کتاب آورده‌ایم.

۴-۱-هشدارها

باید تکرار کرد که این سه نوع فعالیت فلسفی، در عمل به وضوح از یکدیگر جدا نیستند. این سه فعالیت در یکدیگر ادغام می‌شوند، و در جریان جست‌وجوی یک مسأله، یک فیلسوف ممکن است آهسته و بی‌صدا، مرزها را درنوردد. نوشته‌های پدیدارشناسان و فیلسوفان روح علمی معاصر نمونه‌هایی از این موضوع‌اند (نگاه کنید به *نگرش تأویلی، پدیدارشناسی، و هستی‌گرایی*). [افزون بر این] هیچ کدام از این سه سنت را نباید به‌عنوان یک کل یکپارچه تلقی کرد؛ هر کدام از آن‌ها مکتب‌های فکری بسیار رقابت‌آمیزی را دربر می‌گیرد. به‌عنوان مثال، در درون متافیزیک، رآلیسم، ایدآلیسم، و تومیسم قرار دارد؛ رهنمود هنجاری می‌تواند از *لذت‌گرایان*[1]، *سودگرایان*[2]، یا *مطلق‌گرایان*[3] صادر شود؛ و سنت وسیع تحلیلی شامل *اثبات‌گرایان منطقی*[4]، *فیلسوفان زبان معمولی*[5]، و دیگران است.

فلسفه را نیز مانند دیگر رشته‌های پیچیده، می‌توان به صورت‌های دیگری، تجزیه یا طبقه‌بندی کرد. یک الگوی رایج برای توصیف انواع یا شاخه‌های فعالیت فلسفی، بیش‌تر، نمایانگر ماهیت مسائل بنیادینی است که مورد بررسی قرار می‌گیرند، تا روح حاکم بر بررسی این مسائل (که مبنای تقسیم‌بندی سه شاخه‌ای فوق‌الذکر بود). بر طبق این روش، شاخه‌های فلسفه عبارت‌اند از منطق، فلسفهٔ سیاسی، فلسفهٔ علم، معرفت‌شناسی (نظریهٔ معرفت)، وجودشناسی (مطالعهٔ بودن یا وجود)، زیبایی‌شناسی (مطالعهٔ ماهیت زیبایی)، و علم اخلاق (مطالعهٔ خوبی و بدی، مطلوبیت اعمال، و مانند آن). این طبقه‌بندی، برای سازماندهی فلسفه و تعلیم و تربیت، کتاب سال ۱۹۸۱ *انجمن ملی مطالعهٔ تعلیم و تربیت* (NSSE)[6]، به کار گرفته شد (نگاه کنید به سولتیس، ۱۹۸۱).

۲-فلسفهٔ تحلیلی به منزلهٔ فرافعالیت

به دلیل محوریت فلسفهٔ تحلیلی در تاریخ فلسفهٔ قرن بیستم در دنیای انگلیسی زبان، بیان چند نکتهٔ دیگر دربارهٔ آن مفید خواهد بود (برای مطالعهٔ بیش‌تر، نگاه کنید به *فلسفهٔ تعلیم و تربیت: سنت تحلیلی*).

تحلیل فلسفی، شامل بررسی مفاهیم و دلایلی است که در حیطهٔ خاصی همچون فیزیک،

---

1. hedonists
2. utilitarians
3. absolutists
4. logical positivists
5. ordinary language philosophers
6. Nationa Society for the Study of Education

تعلیم و تربیت، یا حتی زندگی روزمره مطرح می‌شوند. اگر کاربرد اولیهٔ مفاهیم در این حیطه‌ها، و ارائهٔ دلایل به وسیلهٔ فیزیکدانان یا مربیان، به منزلهٔ یك فعالیت درجهٔ اول تلقی گردد، پس تأملات فلسفی مبتنی بر آن‌ها در سطح انتزاعی‌تری قرار دارد و لذا یك فرافعالیت یا فعالیتی درجهٔ دوم خواهد بود. اگر روش چنین تأملاتی نیز مورد بررسی قرار گیرد، فعالیتی درجهٔ سوم پدید می‌آید. بنابراین، فلسفهٔ تحلیلی را می‌توان به منزلهٔ یك فعالیت مفهومی یا توضیحی در نظر گرفت که از حیث درجهٔ انتزاعی بودن در سطوح ثانوی و فوقانی قرار دارد. اما باید توجه داشت که مکتب‌های تحلیلی مختلفی در کارند. تجربه‌گرایان منطقی (که از اثبات‌گرایان منطقی نشأت گرفته‌اند) بر الگوسازی یا زبان‌هایی که از حیث منطقی کامل هستند، و همچنین بر راه‌های انحراف زبان‌های طبیعی از کمال مطلوب (که موجب پدید آمدن مسائل فلسفی می‌گردد) تأکید می‌ورزند. فیلسوفان زبان عادی، به کاربرد عمومی و رایج اصطلاحات توجه دارند، و هنگام تجزیه و تحلیل مسائل فلسفی، به‌معانی‌ای که یك گویندهٔ عادی و فصیح به اصطلاحات می‌بخشد، مراجعه می‌کنند. دیگر فیلسوفان تحلیلی، ضمن ارج نهادن به سادگی و وضوح، همهٔ مسائل فلسفی را ناشی از کاربرد غلط زبان یا قابل حل بودن از راه تحلیل زبانی یا مفهومی نمی‌دانند.

هرچند فیلسوفان علم یا فیلسوفان تعلیم و تربیت در خدمت فعالیت درجهٔ دوم هستند، اما روشن است که دانشمندان و مربیان اندیشمند نیز غالباً به چنین فعالیتی می‌پردازند. بنابراین، وقتی اینشتین، نظریهٔ نسبیت را به میان آورد، مفهوم *تقارن*[1] را هم روشن ساخت، و وقتی بلوم و همکارانش کتاب *طبقه‌بندی هدف‌های تربیتی* را در قلمرو شناختی نوشتند به گونه‌ای کاملاً آگاهانه کوشیدند تا *مفهوم دانش*[2] را هم روشن سازند. یك مرزبندی قاطع بین فلسفهٔ تحلیلی و کار اندیشمندانه در دیگر زمینه‌ها، که مؤید تصمیمات اتخاذ شده در خارج از محدودهٔ این بحث برای مطالعهٔ گسترده فلسفهٔ تعلیم و تربیت و در نظر گرفتن سهم غیرفیلسوفان متفکر باشد، قابل حمایت نیست.

قلمرو فلسفهٔ متافیزیکی از جمله قلمروهایی است که فیلسوفان تحلیلی آن را به‌دقت مورد توجه قرار داده، مفاهیم و استدلال‌های مورد استفاده در آن را به شکل انتقادی بررسی کرده‌اند.

طی مدت چهار یا پنج دهه از قرن بیستم، این نتایج برای متافیزیك خرسندکننده نبود. تحت تأثیر ظهور روح تحلیلی جدید در دنیای انگلیسی زبان، و همراه با آن، تحقیر متافیزیك،

---

1. simultaneity

2. knowledge

راسل نوشت: شکل گیری «روح جدید در فلسفه»، متضمن «جایگزینی جزئیات دقیق، و نتایج اثبات‌پذیر برای تعمیم‌های وسیع و آزمون‌ناپذیری است که صرفاً از راه تخیل به‌دست آمده‌اند» (راسل، ۱۹۱۴، ص ۱۴).

از نظر بسیاری از فیلسوفان تحلیلی، مسائل مورد علاقهٔ علمای متافیزیك از کاربرد غلط زبان سرچشمه می‌گیرد. بنابراین، نگرانی دربارهٔ حیات پس از مرگ، به‌وسیلهٔ زبان، حالت سحرآمیزی پیدا می‌کند، چرا که اصطلاح حیات به صور عجیبی به کار برده می‌شود. همین‌طور، نگرانی دربارهٔ این موضوع که بیرون از دنیای زمان و مکان چه چیزی قرار دارد که بتواند علت به‌وجود آمدن این دنیا باشد، ناشی از کاربرد غلط مفهوم علت است؛ و به‌واسطهٔ اصطلاح «بیرون»، که در این‌جا به شکل مجازی و، در عین‌حال، به‌گونه‌ای حقیقتاً بی‌معنا به کار برده می‌شود، حالتی سحرآمیز پیدا می‌کند (زیرا «بیرون» از کل آنچه در فضا و زمان وجود دارد، نمی‌تواند چیزی وجود داشته باشد). ویتگنشتاین، که احتمالاً در اولین اثر خود بیش از دیگران موجب شك و تردید دربارهٔ متافیزیك گردید، در سال ۱۹۲۲ و تقریباً در پایان رسالهٔ منطقی ـ فلسفی‌اش، آورد که زبان‌های بشری برای رویارویی با این مسائل آمادگی ندارند: روش صحیح در فلسفه، در واقع، چنین خواهد بود: جز آن‌چه بتوان گفت، چیزی نگفتن، یعنی، گزاره‌های علوم طبیعی ـ یعنی، چیزی که هیچ ربطی به فلسفه ندارد و بعد، هرگاه کسی خواست سخنی متافیزیکی بگوید، برایش اثبات شود که‌وی نتوانسته است به نمادهایی که در گزاره‌اش وجود دارد، معنایی ببخشد... چون نمی‌توانیم چیزی بگوییم، باید ساکت بمانیم (ویتگنشتاین، ۱۹۶۱، قسمت‌های ۶، ۵۳، ۷). با این حال، ویتگنشتاین، اهمیت این مسائل را دست کم نگرفت.

پس از گذشت ده سال از جنگ جهانی دوم، شاخه‌های مختلف فلسفهٔ تحلیلی به اوج خود رسیدند. کتاب *مفهوم ذهن رایل*، که متأثر از کار بعدی ویتگنشتاین دربارهٔ ابعاد زبان عادی بود، در سال ۱۹۴۹ منتشر گردید؛ پژوهش‌های فلسفی ویتگنشتاین در سال ۱۹۵۱ منتشر شد؛ و چند سال بعد، فلسفهٔ اوستین، که بر کاربرد طبیعی تأکید داشت، رواج یافت. آیر، چندین کتاب به سبك پوزیتیویستی نوشت؛ و پوزیتیویست‌ها یا تجربه‌گرایان منطقی همچون *همپل*[1]، *کارناپ*[2]، *برگمن*[3]، و *فیگل*[4] دربارهٔ فلسفهٔ علم و منطق چیزهایی نوشتند (نگاه کنید به *اثبات‌گرایی*، ضداثبات‌گرایی،

1. Hempel
2. Carnap
3. Bergman
4. Feigl

و تجربه‌گرایی). با این حال، در درون فلسفهٔ علم، سنتی ـ پوپری[1] ـ وجود داشت که با متافیزیك، دشمن نبود.

فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت ـ که بذر آن توسط فلسفهٔ زبان عادی افشانده شد ـ تا حدی از این قافله عقب افتاد، هرچند در سال ۱۹۴۱، با انتشار کتاب *هاردی*، به نام *حقیقت و مغالطه در نظریهٔ تربیتی* آغاز گردید (چاپ بعدی این کتاب در سال ۱۹۶۲ صورت پذیرفت). در سال ۱۹۵۷ بود که کتاب *اُکانور* به نام *مقدمه‌ای بر فلسفهٔ تعلیم و تربیت* در پادشاهی بریتانیا (جایی که این کتاب را آلودهٔ به پوزیتیویسیم می‌دانستند)، و در سال ۱۹۶۰ بود که کتاب *شفلر* به نام *زبان تعلیم و تربیت* در ایالات متحده به چاپ رسید. *آر. اس پیترز* در سال ۱۹۶۲ کرسی فلسفهٔ تعلیم و تربیت را در دانشگاه لندن اشغال کرد. می‌توان پیشرفت فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت را در این مقطع زمانی، و نفوذ بعدی (اما نه جایگزینی) آن را در میان فیلسوفان نظری تعلیم و تربیت، با مطالعهٔ مجلهٔ *نظریهٔ تربیتی*، و *خلاصهٔ مذاکرات همایش سالانهٔ انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت*، در ایالات متحده، و نیز با مطالعهٔ مجلهٔ *فلسفهٔ تعلیم و تربیت*، در پادشاهی بریتانیا، پیگیری کرد. به‌نظر می‌رسد که فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت، تا سال‌های ۱۹۶۰ و اوایل سال‌های ۱۹۷۰، که آثار پیترز، هرست، دیردن، و ویلسون بر پادشاهی بریتانیا و آثار شفلر، گرین، مك کللان، و دیگران بر ایالات متحده سیطره داشت، به اوج خود نرسید.

۳ـ «تأملات فرهنگی»[2] دربارهٔ تعلیم و تربیت

سه طبقهٔ متافیزیکی، هنجاری، و تحلیلی که تا این‌جا مورد بحث قرار گرفتند، برای توصیف دامنهٔ نوشته‌های فلسفی دربارهٔ تعلیم و تربیت کفایت می‌کنند. اما آن‌ها کاملاً دربر گیرندهٔ فعالیت‌هایی نیستند که به لحاظ تاریخی، تحت عنوان «فلسفهٔ تعلیم و تربیت» صورت پذیرفته‌اند. در طول تاریخ، کسانی که فیلسوف تعلیم و تربیت نامیده شده‌اند، به یکی یا بیش از یکی از این سه فعالیت فلسفی پرداخته‌اند، اما گاه به فعالیت دیگری هم روی آورده‌اند که هر چند غیرفلسفی است، ولی مهم است. وجود این فعالیت چهارم، موجب بروز نوعی آشفتگی در ارتباط با قلمرو رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت گردیده است؛ حتی در مواقعی، موجب طرح این سؤال شده است که آیا فلسفهٔ تعلیم و تربیت اصلاً یك رشته است یا خیر. این فعالیت چهارم در این‌جا تحت عنوان

---

1. Popperian
2. "Cultured reflection"

«تأملات فرهنگی» دربارهٔ تعلیم و تربیت نامیده می‌شود. این نوع فعالیت را احتمالاً می‌توان به‌عنوان تفسیر تربیتی آن فعالیتی که از «دین و ادبیات تخیلی» سرچشمه می‌گیرد، و به نظر تیلور نباید با متافیزیك خلط شود (درعین‌حال که با دین قرابت‌هایی داشته است)، تلقی کرد.

آن‌چه موجب پیچیدگی این تصویر می‌شود آن است که فیلسوفان گاهی اوقات به این نوع تأملات تربیتی غیر فلسفی پرداخته‌اند، اما کسانی که خود را بیش‌تر وقف چنین تأملاتی کرده‌اند نیز به ندرت دربارهٔ تعلیم و تربیت به یکی از سه سبك فلسفی فوق‌الذکر مطالبی نوشته‌اند. اما موضوع گیج کننده این است که آوردن گروه دوم و همچنین گروه اول در طبقهٔ «فیلسوفان تعلیم و تربیت»، امری متداول بوده است. همان‌طور که اُکانور نیز خاطرنشان کرده است، اگر در کاربرد عباراتی همچون «فلسفهٔ تعلیم و تربیت»، «مبنای فلسفی تعلیم و تربیت»، «پیش‌فرض‌های فلسفی نظریهٔ تربیتی»، و مانند آن، منقدانه بنگریم، روشن می‌شود که هر چند آن‌ها عناوینی بس عمیق برای گفت‌وگوهای متنوع پیرامون هدف‌ها و روش‌های تدریس‌اند، اما مبهم هستند. این قبیل کاربردها را به‌خوبی می‌توان به نفع وضوح، حذف کرد (اُکانور، ۱۹۵۷، ص ۱).

بدین ترتیب، در بسیاری از نقاط دنیای انگلیسی زبان، این امر شایع بوده است که «فلسفهٔ تعلیم و تربیت» در دوره‌های تربیت معلم به وسیلهٔ کسانی تدریس شود که هیچ آموزش فلسفی خاصی ندیده، فقط مربیانی با تجربه و متفکر بوده‌اند. این افراد، غالباً رئیسان، بازرسان، و مدیران سابق مدارس بوده، یا پیشینه‌ای ادبی داشته‌اند. این گرایش، در کتاب‌هایی که طی سال‌های ۱۹۴۰ و سالهای ۱۹۵۰ منتشر شده، منعکس گردیده است. در این مقطع زمانی، مجموعه‌های متعددی از اندیشه‌های تربیتی شخصیت‌های مشهور، با قطع نظر از شایستگی فلسفی این اندیشه‌ها وجود دارد؛ نیز کتاب‌هایی دیده می‌شود که به شیوه‌ای اندیشمندانه، اما غیر فلسفی، به نفع یك یا بیش از یك نوشدارو یا برنامه استدلال کرده‌اند. به‌عنوان مثال، می‌توان از کتاب‌های *رابرت اولیچ* نام برد؛ کتاب *سه هزار سال خرد تربیتی*[1] (۱۹۵۴) چنین خصوصیتی دارد، و کتاب *فلسفهٔ تعلیم و تربیت*[2] (۱۹۶۱) که دربارهٔ موضوعاتی همچون «چه کسی را تربیت می‌کنیم؟»، «نقش هنر در تعلیم و تربیت»، و «هشت اصل موضوعهٔ تدریس» بحث می‌کند، به هیچ‌رو در یك بخش فلسفه به کار برده نشده، و اصلاً به سختی می‌توان فلسفه‌ای (به سه صورت فنی فوق‌الذکر) را در آن پیدا کرد.

---

1. Three Thousands Years of Educational Wisdom
2. Philosophy of Education

فیلسوفان نیز به شیوه‌ای غیر فلسفی دربارهٔ تعلیم و تربیت چیزهایی نوشته‌اند. لاك، هگل، و راسل از جمله فیلسوفان معروفی هستند که این گونه عمل کرده‌اند. کتاب لاك به نام *اندیشه‌هایی درباب تعلیم و تربیت*[۱] (۱۹۶۳) صرفاً به مقداری اندك و نیز با بی دقتی بسیار بر آثار فلسفی‌اش مبتنی است. استنتاجات وی دربارهٔ اولویت‌های تربیتی یك اشراف‌زادهٔ زمین‌دار، و توصیه‌هایش در مورد پوشیدن کفش‌های سوراخ‌دار در هوای بارانی، و مانند آن نمی‌تواند نتیجهٔ منطقی نظریات معرفت‌شناختی، متافیزیکی، یا وجودشناختی‌اش باشد؛ آن‌ها فقط «تأملاتی فرهنگی» دربارهٔ مسائل تربیتی‌اند. با این حال، کتاب فوق‌الذکر، به‌عنوان یك اثر کلاسیك در قلمرو فلسفهٔ تعلیم و تربیت شناخته شده است (نگاه کنید به‌لاك و *تعلیم و تربیت*). با این حال، شاهکار فلسفی لاك، یعنی، *گفتاری درباب فهم انسانی*[۲] که صریحاً دربارهٔ تعلیم و تربیت بحث نمی‌کند، مملو از مسائل مربوط [به تعلیم و تربیت] است. همچنین، کتاب‌های راسل دربارهٔ تعلیم و تربیت، که در سال‌های میانی جنگ جهانی اول و دوم نوشته شده، حاوی تفسیرهای اجتماعی و تربیتی قوی، بذله‌گویانه، و خردمندانه‌ای است. این تفسیرها، فراهم آورندهٔ الگویی منسجم برای *تعلیم و تربیت مترقی*[۳] هستند، اما از حیث فنی، اصلاً جنبه فلسفی ندارند.

غالباً، یك کتاب یا یك مجلهٔ غیر فلسفی، برای یك دورهٔ دانشگاهی در فلسفهٔ تعلیم و تربیت مورد استفاده قرار می‌گیرد، زیرا به شیوه‌ای نیرومند ـ هرچند فقط به‌صورت تلویحی ـ یك مسألهٔ تربیتی و فلسفی مهم را مطرح می‌سازد. بنابراین، ممکن است کتاب‌های مربیان ترقی‌خواه، همچون *آنتون ماکارنکو*[۴] در اتحاد جماهیر شوروی سابق، یا کتاب‌های *ای. اس. نیل*[5] در پادشاهی بریتانیا، و یا آثار نویسندگان تربیتی بنیادگرا همچون *پائولو فرر*[۶] یا *ایوان ایلیچ*[۷] مورد استفاده قرار گیرند. هرچند این کتاب‌ها فلسفی نیستند، اما خواننده را تشویق می‌کنند که دربارهٔ رابطهٔ مدارس و جامعه، موجه بودن استفادهٔ مدارس از تلقین نگرش‌های معین دربارهٔ زندگی ما، نقش ایدئولوژی‌ها در درون جامعه، اعتبار نام‌گذاری‌هایی همچون «طبیعی» یا «غیر طبیعی» برفرایندهای تربیتی، و معنای دقیق اصطلاحاتی همچون «تنبیه» و «آزادی» بیندیشد. نیز، ممکن است یك فیلسوف تعلیم و تربیت، دانشجویانش را برای مطالعهٔ مقالاتی که به صورت زنده، مسائل

---

1. Some Thoughts Concerning Education
2. An Essay Concerning Human Understanding
3. progressive education
4. Anton Makarenko
5. A.S.Neill
6. Paulo Freire
7. Ivan Illich

فلسفی عمیقی را مطرح می‌سازند، به مجلاتی در زمینهٔ سیاست یا پژوهش تربیتی ارجاع دهد.

۴- رویکرد «ایسم‌ها»[1]

باید روشن باشد که پژوهش فلسفی دربارهٔ تعلیم و تربیت، محدود به یک شیوه نیست. فیلسوفان متافیزیکی با یکدیگر، و خود نیز (در مجموع) با مکتب‌های مختلف فیلسوفان تحلیلی، اختلاف‌نظر دارند. با این وجود، طی چندین دهه در حوالی اواسط قرن بیستم، یک شیوهٔ مرجع برای نگریستن به فلسفهٔ تعلیم و تربیت وجود داشت؛ شیوه‌ای که فراتر از مرزهای سنتی بود. این رویکرد در کتاب‌های درسی، مجلات، صورت جلسات همایش‌ها، و حتی فیلم‌های آموزشی این دورهٔ زمانی به چشم می‌خورد. رویکرد مزبور، هم در اروپای غیر بریتانیایی یافت می‌شد، هم در دنیای انگلیسی زبان؛ هم مورد قبول برخی از فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت بود، هم مورد قبول فیلسوفان متافیزیکی (جاجز، ۱۹۵۷)؛ به‌علاوه، این رویکرد در دههٔ ۱۹۹۰ نیز به طور کامل محو نشده است.

این اعتقاد وجود داشته است که نظریات فلسفی یا دینی (یا «ایسم‌ها») می‌توانند همچون نقاطی آغازین برای استنتاج آموزه‌ها یا توصیه‌های تربیتی عمل کنند. یک روش متداول برای ساختن یک فلسفهٔ تربیتی، استنتاج آن از یک دیدگاه فلسفی، همچون ایدآلیسم، رآلیسم، تومیسم، پراگماتیسم، یا اگزیستانسیالیسم است. این رویکرد می‌پرسد: «یک دیدگاه فلسفی معین، حاوی چه‌چیزی برای تعلیم و تربیت است؟» (برودی، ۱۹۶۹، ص ۱۱۸). یکی از کتاب‌های سالانهٔ انجمن ملی مطالعهٔ تعلیم و تربیت (NSSE) این رویکرد را در سال ۱۹۵۵ به جامعهٔ تربیتی بزرگ‌تر ایالات متحده معرفی کرد، اما در جاهای دیگر نیز کوشش‌های مشابهی صورت پذیرفت (بروباخر، ۱۹۵۵).

رویکرد «ایسم‌ها» برای آن گروه از فیلسوفان تعلیم و تربیت که به آموزش معلمان (یا متخصصان در رشته‌های مربوط، همچون آموزش کارهای اجتماعی یا آموزش بزرگسالان) کمک می‌کردند، جاذبهٔ بسیاری داشت. به نظر می‌رسید که تمامی آنچه باید انجام می‌شد، عبارت بود از ارائهٔ تعدادی از دیدگاه‌های فلسفی به دانشجویان جهت انتخاب کردن، یا ارائه دیدگاهی که آموزشگر آن را درست می‌دانست. آن‌گاه، شخص می‌توانست به کار ظاهراً سادهٔ استخراج منطقی دلالت‌های تربیتی بپردازد. اما اتفاقاً معلوم شد که این رویکرد، در نهایت، رویکردی

---

1. Isms approach

ساده‌لوحانه، و از این بدتر، پنهان کنندهٔ اشتباهات فاحش فلسفی است.

بین تعهدات فلسفی عمیق یك فرد ـ مثلاً، نسبت به ایدآلیسم، رآلیسم، یا پراگماتیسم ـ و عقاید و اعمال روزمره‌اش، یك تطابق ساده و مو به مو در کار نیست. به‌طور کلی، نمی‌توان بر اساس رفتار یك فرد، به ایسم‌های فلسفی مورد قبول وی پی برد. بنابراین، نحوهٔ برخورد یك رآلیست با امور روزمره (همچون میزها، صندلی‌ها، بچه‌ها) با نحوهٔ برخورد یك ایدآلیست فرقی ندارد. این دو دیدگاه فلسفی، از حیث تحلیل یا گزارشی که از منابع، اعتبار، و جایگاه دانش بشری عرضه می‌دارند با یکدیگر اختلاف پیدا می‌کنند، اما به ارائهٔ آموزه‌های تجربی رقیب دربارهٔ جهان نمی‌پردازند. ویتگنشتاین در سال ۱۹۷۰ نوشت: «یکی، رآلیست دوآتشه‌ای است، دیگری ایدآلیست پرحرارتی است که به فرزندانش چیزهایی را مطابق با عقاید خود می‌آموزد... اما همین ایدآلیست، بالاتر از همه، به فرزندانش واژهٔ صندلی را می‌آموزد، زیرا یقیناً وی از آنان می‌خواهد که این یا آن کار، مثلاً، آوردن یك «صندلی»، را انجام دهند. پس بین کردار فرزندان تربیت شدهٔ یك ایدآلیست با کردار فرزندان تربیت شدهٔ یك رآلیست چه فرقی وجود دارد؟ آیا جز رجزخوانی، فرق دیگری هست؟»

اشکال دیگر رویکرد «ایسم‌ها» این بود که بر مبنای برداشتی غیرقابل دفاع از *دلالت*[1] قرار داشت. استنتاج دلالت‌ها از یك مقدمهٔ انتزاعی یا نظری، مستلزم مقدمات دیگری بود که مقدمهٔ اول را به قلمرو عملی مورد نظر مربوط سازند. بنابراین، وقتی که طرفدار رویکرد «ایسم‌ها» به استنتاج دلالت‌های رآلیسم می‌پرداخت، زنجیرهٔ استدلال‌هایش کامل نبود، مگر آن که دیگر مقدمات نیز اضافه می‌شد: «واقعیت، مستقل از شناخت انسان است، پس انسان باید علوم و تاریخ غیر شخصی را بیاموزد؛ و وظیفهٔ مدرسه، انتقال دانش است» (فیلیپس، ۱۹۷۱، ص۱۲ـ۱۱). البته، معنای این سخن آن نیست که فیلسوفان نباید ـ یا نمی‌توانند ـ به بحث دربارهٔ مسائل عملی مورد علاقهٔ متخصصان بپردازند: اهداف آموزش ابتدایی چیست؟ آیا این برنامهٔ تربیتی، منصفانه است؟ برنامهٔ درسی دبیرستان باید حاوی چه چیزهایی باشد؟ سخن در این است که نمی‌توان با استنتاج این امور به شیوه‌ای ساده از یك دیدگاه انتزاعی فلسفی، درباره‌شان تصمیم گرفت. چگونگی مشارکت فیلسوفان در بحث از این مسائل، مورد اختلاف است، و پیروان انگلیسی زبان ویتگنشتاین، عقیده‌ای متفاوت با پیروان آلمان زبان *دیلتای*[2] دارند. اما در حال حاضر، اکثر آنان

---

1. implication
2. Dilthey

قبول دارند که رویکرد «ایسم‌ها» پاسخگوی این مسائل نیست.

۵- شخصیت‌های کلاسیک در فلسفهٔ تعلیم و تربیت

در اوج نفوذ نهضت تحلیلی در فلسفهٔ تعلیم و تربیت، آثار مکتوب در این زمینه، نسبتاً غیر تاریخی بود، و صرفاً کوشش اندکی برای بحث از آثار کلاسیك قرون اولیه انجام می‌پذیرفت. هر چند در حال حاضر، این مقوله، بیشتر مورد علاقهٔ کسانی است که در رشتهٔ «تاریخ اندیشهٔ تربیتی» کار می کنند تا فیلسوفان، اما روشن است که آثار کلاسیك، تأثیری محو ناشدنی برجای نهاده، از دید نویسندگان معاصر مخفی نمانده‌اند. مرور فشرده‌ای بر چهار مجلهٔ اصلی بین‌المللی که در سال ۱۹۹۰ در انگلستان به چاپ رسیده است، نمایانگر مقالاتی است که به‌ویژه در ارتباط با ابعاد فکری لاك، کانت، دیویی، میل، روسو، و سقراط نوشته شده، و در این مرور فشرده، مقالاتی که متضمن مراجعهٔ به این شخصیت‌ها و دیگر شخصیت‌های کلاسیك است، در نظر آورده نمی‌شوند.

جمهوری افلاطون، به‌عنوان اولین شاهکار در این زمینه تلقی می‌شود؛ و از نظر فلاسفهٔ امریکایی، *امیل* روسو، و *دموکراسی و تعلیم و تربیت* دیویی با آن پیوندهایی دارند. پس از آن می‌توان از مقالات تربیتیِ اسپنسر، و نوشته‌های تربیتیِ لاك، هگل، کانت، کومنیوس، پستالوزی، هربارت، و احتمالاً راسل نام برد. هر چند برخی از این‌ها، چنان که قبلاً هم گفته شد، به لحاظ فنی، جنبهٔ فلسفی ندارند.

٦- کارهای مؤثر خارج از فلسفه

غالباً یك مربی یا محقق اندیشمند در رشته‌ای مرتبط (همچون جامعه‌شناسی یا روان‌شناسی) می‌تواند به شیوه‌های فوق‌الذکر در فلسفهٔ تعلیم و تربیت مشارکت ورزد. آن‌چه ضرورت دارد این است که کار مورد نظر، حاوی تأملاتی درجهٔ دوم یا فرا تأملاتی در خصوص مفاهیم یا استدلال‌های مورد استفاده در قلمرو اولیه (و مرتبط با تعلیم و تربیت) یا روشنگری این مفاهیم و استدلال‌ها باشد؛ یا آموزه‌ای متافیزیکی را دربارهٔ یك مسألهٔ تربیتی، آن هم به شیوه‌ای که از حیث عقلانی تحرك بخش است، اعمال کند؛ یا دیدگاهی هنجاری ارائه شود که حمایت عقلانی معتبری را در بر داشته باشد. کارهایی که صرفاً حاوی بیان دیدگاه‌ها هستند ممکن است به لحاظ تربیتی یا «سیاسی» مهم باشند، اما از این ضمانت عقلانی برخوردار نیستند که سهمی در فلسفهٔ تعلیم و تربیت داشته باشند. نوشته‌های

روان‌شناس رفتارگرا، *بی. اف. اسکینر*، و دو روان‌شناس رشدگرا یعنی *پیاژه* و *کلبرگ*، نمونه‌هایی از یك کار مناسب فلسفی است (نگاه کنید به اسکینر، ۱۹۷۲؛ پیاژه و اینهلدر، ۱۹۶۹؛ کلبرگ، ۱۹۷۱). غلط خواهد بود اگر گفته شود که نوشته‌های اینان فقط «مورد علاقهٔ» فیلسوفان تعلیم و تربیت است، نه واقعاً «متعلق» به قلمرو فلسفهٔ تعلیم و تربیت؛ چرا که این غیر فیلسوفان، به واقع فلسفه را انجام می‌دهند، و برای حمایت از دیدگاه‌های خود، دلایل فلسفی جالبی اقامه می‌کنند.

از خارج فلسفهٔ تعلیم و تربیت، کارهای بسیاری سرچشمه گرفته که (هر چند چندان مورد توجه نبوده) می‌توان آن‌ها را متعلق به این قلمرو وسیع‌تر دانست. یك مرور اجمالی بر مجلات فلسفهٔ تعلیم و تربیت در سال ۱۹۷۰، نشانگر مسائلی است که در آن زمان مطرح بوده‌اند: مقالاتی دربارهٔ مارکس، مقالاتی دربارهٔ دو روان‌شناس، یعنی، *آزوبل*[1] و کلبرگ، مقاله‌ای دربارهٔ چند جامعه‌شناس، مقالاتی دربارهٔ ارزیابی برنامه‌های اجتماعی و سیاست‌های پذیرش مؤسسات آموزش عالی، و تعدادی مقاله دربارهٔ فیلسوفانی همچون دیویی و راسل. مرور مشابهی بر مجلات دو دههٔ بعد نیز نمایانگر مقالاتی دربارهٔ رارتی، نیچه، *هابرماس*[2]، *لیوتار*[3]، فوکو[4]، کی‌یرکگارد[5]، میل، و نویسندگان برجستهٔ *مدافع حقوق زن*[6]، و همچنین مقالاتی دربارهٔ دوستی، برابری، اجتماع، تفویض اختیار، و روان‌شناسی رشد است.

۷ـ گونه‌های کانتی، هگلی، و مارکسیستی

آثار بسیاری از فیلسوفان، فیلسوفان تعلیم و تربیت، نظریه‌پردازان تربیتی و سیاسی، مصلحان اجتماعی، و دانشمندان اجتماعی، منعکس کنندهٔ نفوذ دائمی کانت، هگل، و مارکس است. آثار دیویی و پیاژه، به وضوح، نشانی از هگل و کانت را در بر دارد، اما باید به این فهرست، *وجودگرایان*[7]، *پدیدارشناسان*[8]، و *نظریه‌پردازان انتقادی مکتب فرانکفورت*[9]، همراه با طیف *نومارکس‌گرایان*[10]، و *پسانوگرایان*[11] را نیز افزود (نگاه کنید به *مارکسیسم و اندیشهٔ تربیتی؛ پسانوگرایی و تعلیم و تربیت*).

1. Ausubel
2. Habermas
3. Lyotard
4. Foucault
5. Kieerkegaard
6. feminist writers
7. existentialists
8. fenomenologists
9. critical theorists of frankfort school
10. neo - marxists
11. postmodernists

توصیف شرایط معاصر دشوار است، چرا که مرابطات و خطوط نفوذ پیچیدهٔ بسیاری در کار است؛ برای مثال، هم مارکس و هم دیویی، تحت تأثیر هگل بودند، و یورگن هابرماس از مکتب فرانکفورت عمیقاً تحت تأثیر هگل و مارکس بوده است. بین نویسندگانی که می‌توان آن‌ها را متعلق به یك اردو دانست نیز اختلاف نظرهایی وجود دارد (*هایدگر*[1] و *هوسرل*[2] با یکدیگر مخالف بودند، و هابرماس از *هورك هایمر*[3] انتقاد می‌کرد).

۱-۷-پدیدارشناسی

اصطلاح «پدیدارشناسی» را اولین بار هگل وضع کرد، به‌طور کلی، این اصطلاح به مطالعهٔ راه‌های مختلف ظهور یا بروز چیزهای خاص در دانستگی اشاره دارد. هوسرل، آن را با راه‌های مختلف ظهور چیزها در موقعی که تحت پژوهش علمی قرار می‌گیرند، سنجید:

> *ما دو چیز مختلف داریم: دنیای زندگی و دنیای عینی-علمی، گرچه این دو دنیا به یکدیگر مربوط‌اند. دانش مربوط به دنیای عینی-علمی در بداهت دنیای زندگی «پی‌ریزی می‌شود». دنیای زندگی به عامل علمی یا به جامعهٔ عامل، پیشکش می‌شود... آن‌گاه درمی‌یابیم که ما دانشمندان، از همه بالاتر، موجوداتی بشری و نیز عناصری از دنیای زندگی هستیم که همواره برایمان وجود دارند؛ و بنابراین، کل علم، همراه با ما، به درون دنیای زندگی، که صرفاً ذهنی-نسبی است، کشیده می‌شود.* (هوسرل در برنشتاین، ۱۹۷۶، ص ۱۲۹).

حساسیت در برابر نکات فوق‌الذکر، تدریجاً سراسر علوم اجتماعی را فرا گرفته و حتی در دنیای انگلیسی زبان، حمایت محققان آموزشی وابسته به جهت‌گیری *کمپبل*[4] را برانگیخته است. اما پدیدارشناسان، این اندیشه را بیشتر توسعه داده و در مجموع، علوم اجتماعی تجربی یا طبیعت‌گرایانه را به عنوان علومی که واقعیت اجتماعی را بدیهی فرض می‌کنند، می‌شناسند. آنان متوجه اهمیت نگرش *تأویلی*[5] (نگاه کنید به *نگرش تأویلی*)، *تفسیر*[6]، و سنت دیلتای گردیده‌اند. فهم عمل انسان، مستلزم فهم منظوری است که عامل از اعمال و تعاملاتش با دیگران دارد؛ موضع یك مشاهده‌گر «خارجی» را اتخاذ کردن، جز یك خطا چیز دیگری نیست. به دیگر سخن، از دیدگاه پدیدارشناسی، این فرض که واقعیت اجتماعی (مشتمل بر آنچه در سازمان‌های آموزشی رخ

---

1. Heidegger
2. Husserl
3. Horkheimer
4. Campbel
5. hermeneutics
6. interpretation

می‌دهد) تنها نقطهٔ شروع برای مطالعات تجربی است، خطای فاحشی است. پدیدارشناسی، فراهم آورندهٔ مبنایی برای نقد روش‌های علوم اجتماعی و تحقیقات تربیتی است (نگاه کنید به *پدیدارشناسی و وجودگرایی*). نگرش تأویلی، جادهٔ *روش‌شناختی اثباتی*[1] متفاوتی را عرضه می‌دارد که به ویژه، پژوهشگران علاقه‌مند به مطالعات موردی پیچیده دربارهٔ زندگی در کلاس‌ها و مانند آن‌ها را تحت تأثیر قرار داده است. با این حال، در خارج از اروپا تعداد نسبتاً اندکی (اما در حال رشد) از فیلسوفان حرفه‌ای تعلیم و تربیت، فعالانه دربارهٔ این مسائل بحث می‌کنند.

۲-۷-نظریهٔ انتقادی و مکتب فرانکفورت

نظریهٔ انتقادی، ریشه در کار گروهی دارد که در اوایل سال‌های ۱۹۲۰ در فرانکفورت گرد هم آمدند؛ هورك هایمر، *آدورنو*[2]، و *مارکوزه*[3]، از جمله مهم‌ترین اعضای اولیهٔ این گروه بودند. کار این گروه، آشکارا به وسیلهٔ اندیشه‌های مارکس و هگل شکل گرفت. درست همان‌طور که تحلیل روشن روش علمی می‌تواند به دانشمندانی که آن را پذیرفته‌اند، کمك کند تا دریابند که باید چه روش‌هایی را به‌عنوان دانشمند به کار برند، و از این راه موجب آزادسازی آنان شود، و درست همان‌طور که روانکاوی می‌تواند با واداشتن افراد به تفکر دربارهٔ عوامل مؤثر بر روان‌هایشان، آنان را آزاد کند، نظریهٔ انتقادی نیز (مخصوصاً در نوشته‌های یورگن هابرماس در سالهای ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰) چون رشته‌ای تلقی گردید که موجب رهایی افراد در زندگی اجتماعی‌شان می‌شود. نظریهٔ انتقادی، افراد را روشن خواهد کرد و آنان را به سمت جست‌وجوی آنچه برنشتاین آن را «شرایط عقلانی و مادی رها شدن، یعنی، شرایط آرمانی‌ای که در آن، کار نابیگانه ساز و تعامل آزادانه می‌تواند متجلی گردد»، رهنمون خواهد شد (برنشتاین، ۱۹۷۶، ص۱۹۸). به نظر هابرماس، یك علم اجتماعی انتقادی، فقط به جست‌وجوی قوانین و نظریات تجربی بسنده نمی‌کند (*دانش قانون شناختی*)[4]، بلکه می‌خواهد از این هدف فراتر رفته، تعیین کند که گزاره‌های نظری، چه زمانی، نظامات یکسان عمل اجتماعی را درك می‌کنند، و چه زمانی، روابط منجمد ایدئولوژیکی وابستگی را، که اصولاً قابل تغییر هستند، آشکار خواهند ساخت. نتایج این بررسی، موجب برانگیختن فرایند تفکر در آگاهی کسانی خواهد شد که قوانین، دربارهٔ آنهاست. بنابراین، میزان آگاهی، که یکی از شرایط اولیهٔ این قوانین است، می‌تواند تغییر یابد (هابرماس، ۱۹۷۱، ص ۳۱۸).

---

1. positive methodological road
2. Adorno
3. Marcuse
4. nomological knowlede

بدین‌سان، نظریه‌پردازان انتقادی، تمایز میان نظریهٔ و عمل را مورد حمله قرار می‌دهند، هرچند نظریات جدیدتر هابرماس دربارهٔ این موضوع، پیچیده است. دانشمندان علوم طبیعی و اجتماعی، و همچنین فیلسوفان تحلیلی، غالباً اصرار ورزیده‌اند که فهم نظری طبیعت، نوع بشر، و جامعه، و روشنگری مفاهیم و تصورات، وابسته به کوشش‌هایی است که برای اجرای طرح‌های مهندسی یا تغییر جامعه انجام می‌شود، اما از لحاظ منطقی، هم با این کوشش‌ها فرق دارد، هم با کوشش برای تعیین آنچه در یك موقعیت واقعی انجام می‌شود (همان‌طور که قبلاً نیز اشاره شد، در اوج نفوذ نهضت تحلیلی، فیلسوفان، مایل به اجتناب از نظریه‌پردازی هنجاری بودند). اما اندیشمندان متأثر از مارکس ـ همچون اعضای مکتب فرانکفورت ـ معتقدند که تغییر جامعه در اولویت است نه فهم جامعه، و این کارکرد عملی یا رهایی‌بخش، فقط ناشی از یك نظریهٔ خوب نیست، بلکه تا حدی ناشی از ساختن آن است.

کار بسیاری از افراد در قلمرو آموزش و پرورش، متأثر از نظریهٔ انتقادی بوده است (نگاه کنید به *نظریهٔ انتقادی و تعلیم و تربیت*)[1]، و فیلسوفان طرفدار برابری حقوق زن و مرد و پسانوگرایان، مرابطات پیچیده‌ای با آن دارند (نگاه کنید به *اثبات‌گرایی، ضد اثبات‌گرایی، و تجربه‌گرایی*).

۸ـ فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت

مك کللان و کومیسار[2] در سال ۱۹۶۲ در مقدمه‌ای که بر چاپ امریکایی اثر ۱۹۴۱ هاردی نگاشتند، تفسیرهایی را دربارهٔ ماهیت و قلمرو فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت ارائه دادند. اما امیدواری‌های آنان به جلوگیری از کوته‌بینی‌های ناموجه در کانون این رشته، هنوز هم به طور کامل تحقق پیدا نکرده است. این دو، استدلال کردند که تحلیل، کار ساده‌ای نیست، بلکه متضمن یك سلسله فعالیت‌ها و فن‌هاست. به عقیدهٔ آنان، تحلیل، شامل دو فعالیت اصلی و حیاتی است: *توضیح*[3] مفاهیم و نظریه‌ها، و *بازسازی منطقی*[4] مفاهیم و نظریه‌ها. در مورد فعالیت توضیح یا روشنگری[5]، خاطرنشان ساختند که مراجعهٔ به کاربرد معمولی، همیشه درست نیست (مخصوصاً در رشته‌ای مانند تعلیم و تربیت)، و تأکید کردند که توضیح را نباید با دقیق *ساختن*[6]

---

۱. ترجمهٔ این مقاله را در فصل سی و یکم همین کتاب آورده‌ایم.

2. Komisar
3. elucidation
4. rational reconstruction
5. clarification
6. making precise

خلط کرد. به این معنا که برخی از مفاهیم، نادقیق‌اند، و همین است که غالباً آن‌ها را سودمند می‌سازد.

سخن مهم دیگر مك كللان و كوميسار این بود که فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت، به‌ضرورت، از قلمرو هنجاری یا تجویزی جدا نیست. آنان نوشتند:

> *اگر تحلیل در تعلیم و تربیت، در واقع، از همهٔ تجویزها اجتناب ورزیده بود (خطایی که حتی یك مرور علّی بر ادبیات تربیتی نیز آن را آشکار خواهد ساخت)، این نگرانی‌ها موجه می‌گردید. اصلاً وظیفهٔ حرفه‌ای مربی آن است که توصیه‌ها را در کار خود به اوج برساند. انکار این وظیفه توسط تحلیل‌گر تربیتی، یعنی، از دست دادن نشان مخصوص خویش، به‌خاطر بوی تلخ و شیرین مادهٔ ضدعفونی کننده* (مك كللان و كوميسار، دربارهٔ هاردی، ۱۹۶۲، ص XV).

این سخن در سال ۱۹۶۲ درست بود، اما با قدری تأمل روشن می‌شود که مادهٔ ضدعفونی کننده، طی دو دههٔ بعد غلبه یافت. فلسفهٔ تحلیلی، فنی‌تر و درون‌نگرتر شد، و با سمت‌گیری به نفع مسائل مورد علاقهٔ دیگر فیلسوفان تعلیم و تربیت، مسائل مربوط به طیف وسیعی از دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت را نسبتاً به بوتهٔ فراموشی سپرد. به علاوه، نگرش آن دربارهٔ تجویز، ضمانت بیش‌تری پیدا کرد. این عوامل، وقتی که به اوج خود برسند، دردسرآفرین می‌شوند. حتی وقتی که یك مفهوم مورد تحلیل، فایدهٔ عملی روشنی داشت، فیلسوفان تعلیم و تربیت، محتاطانه تأکید می‌ورزیدند که آنها فقط به روشنگری مفهومی پرداخته‌اند. معمولاً اظهار امیدواری می‌شد که تحلیل، دارای مدلولات عملی است، اما معلوم شد که استنتاج این مدلولات کار پیچیده‌ای است، و حتی در مواقعی، مدلولات مختلفی از یك مقدمهٔ فلسفی یکسان استنتاج می‌شوند. عامل پیچیدهٔ دیگر این بود که بخش اعظم فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت، حالت انتقادی پیدا کرد، هرچند این انتقادی بودن با انتقادی بودن نظریه‌پردازان انتقادی فرق داشت؛ بنابراین، فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت، از این جهت که ضرورت اجتناب از برخی آموزه‌ها یا دیدگاه‌های تربیتی خاص را (به خاطر نقایص عقلانی آن‌ها) مطرح می‌ساخت، دستوری بود. فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت، تا آن‌جا که چنین مفهومی را دربرداشت، نفوذ آن در حیطهٔ وسیع‌تر تعلیم و تربیت نیز سودمند بود؛ زیرا چنان که پوپر نیز گفته است، دانش انسان، به واسطهٔ فرایند حذف خطا رشد می‌کند.

برخی از موضوعاتی که در اوج نهضت تحلیلی به وسیلهٔ فیلسوفان تربیتی تحلیل‌گرا روشن گردیدند، عبارتند از: مفهوم تعلیم و تربیت (هرست و پیترز، ۱۹۷۰؛ پیترز، ۱۹۷۳)؛ تلقین (اسنوك،

۱۹۷۲)؛ زبان تعلیم و تربیت (شفلر، ۱۹۶۰؛ اسمیت و انیس، ۱۹۶۱)؛ ساختار دانش (هرست، ۱۹۶۵؛ فیلیپس، ۱۹۷۴)؛ ماهیت نظریهٔ تربیتی (اُکانور، ۱۹۵۷؛ تیبل، ۱۹۶۶)؛ و تربیت اخلاقی (بك و دیگران، ۱۹۷۱؛ ویلسون و دیگران ۱۹۶۷). شماری از فیلسوفان تعلیم و تربیت، به بررسی منطق تحقیق تربیتی بازگشتند (ویلسون، ۱۹۷۲؛ برودی و دیگران، ۱۹۷۳)؛ گرایشی که از سال‌های ۱۹۷۰ تا حدی قوی‌تر شده است. شمار زیادی از مجموعه مقالات سودمند و مهم نیز منتشر شده است (مثلاً، نگاه کنید آرکامباولت، ۱۹۶۵؛ پیترز، ۱۹۷۳؛ دویل، ۱۹۷۳؛ شفلر، ۱۹۵۸، برای بحث بیشتر نگاه کنید به *فلسفهٔ تعلیم و تربیت: سنت تحلیلی*). برای آشنایی با انتقاداتی که رویکرد تحلیلی به‌عمل آمده و اعتبار آن را در این دوره زیر سؤال برده است، (نگاه کنید به ژلنر، ۱۹۷۹؛ و هاریس، ۱۹۷۹).

شرایط سال‌های ۱۹۹۰، پیچیده و تا حدی مناسب است ـ فیلسوفان با مجموعه‌ای از رویکردها و در مجموعه‌ای از زمینه‌ها کار می‌کنند، و این رشته، با نوعی التقاط گرایی مشخص می‌شود که احتمالاً در دوره‌های قبلی نظیر نداشته است ـ فیلسوفان تعلیم و تربیت، به‌واسطهٔ کار کردن با فلسفهٔ انگلیسی ـ امریکایی، مکتب‌های فکری غیربریتانیایی، و کار دانشمندان اجتماعی، محققان تربیتی، و سیاست گذاران، برانگیخته می‌شوند.

منابع

Atchambault RD (ed.) 1965 *Philosophical Analysis and Education*. Routledge and Kegan paul. London.

Beck C. Crittenden B. Sullivan E (eds.) 1971 *Moral Education: Interdisciplinary Approaches*. Totonto University Press. Toronto.

Bernstein RJ 1976 The *Restructuring of Social and Political Theory*. Blackwell. Oxford.

Broudy H. 1969 *How Philosophical can philosophy of education be?* In: Lucas C.J (ed.) 1969.

Broudy H Ennis R. Krimerman L (eds.) 1973 *Philosophy of Educational Research*. Mc Cutchan New York.

Brubacher J (ed.) 1955 *Modern Philosophers and Education* 54th Yearbook of the National Society for the Study of Education. *National Society for the Study of Education*. Chicago. Illinois.

Dewey J 1958 *Democracy and Education: An Introducation to the Philosophy of Education*. Macmillan. New York.

Doyle J F (ed.) 1973 *Educational Judgements: Papers in the Philosophy of* Education.. Routledge and Kegan Paul. London.

Frankena W 1965 *Three Historical Philosophies of Education: Aristotle, Kant, Dewey.* Scott, Foresman, Glenview, Illinois.

Gellner E 1979 Words and Things: An Examination of, and an Attack on, Linguistic Philosophy. rev. edn Routledge and Kegan Paul, London.

Habermas J 1971 *Knowledge and Human Interests.* Beacon. Boston. Massachusetts.

Hardie C D 1962 *Truth and Fallacy in Educational Theory. Teachers College* Press. NewYork.

Harris K 1979 *Education and Knowledge: The Structured Misrepresentation of Realty.* Routledge and Kegan Paul. London.

Hirst P H 1965 *Liberal education and the nature of knowledge.* In: Archambault R D (ed.) 1965.

Hirst P H Peters R S 1970 *The Logic of Education.* Routledge and Kegan Paul. London.

Judges A V (ed.) 1957 *Education and the Philosophic Mind. Horrap.* London.

Kohlberg L 1971 *Stages of moral development as a basis for moral education,* in: Beck C.Crittenden B. Sullivan E (eds.) 1971.

Locke J 1963 *Some thoughts concerning education.* In: Perriman H R (ed.) 1947 On Poittcs and Education. Van Nostrand. New York.

Locke J 1959 *An Essay Concerning Human Lnderstanding.* Dent. London.

Lucas C J (ed.) 1969 *What is Philosophy of Education?* Macmillan. London.

Maritain J 1960 *Education at the Crossroads.* Yale Lntversity Press. New Haven. Connecticut.

McClellan J E Komisar B.P. 1962 *Preface to the American edition* In: Hardie C.D. 1962.

O'Connor D J 1957 *An Introduction to The Philosophy of Education.* Routledge and Kegan Paul. London.

Peters R S (ed.) 1973 *The Philosophy of Education.* Oxford University Press. London.

Phillips D C 1971 Theories, *Values, and Education.* Melbourne University Press. Melbourne.

Phillips D C 1974 *Perspectives on structure of knowledge and the curriculum.* In: Musprave PW (ed.) 1974 Contemporarv Studies in the Curriculum. Angus and Robertson. Sydney.

Piaget J, Inhelder B 1969 *The gaps in empiricism.* In: Koestler A. Smythies J R (eds.) 1969 Beyond *Reductionsism: New Perspectives in the Life Sciences.* Proceedings of The Alpbach Symposium. Hutchinson. London.

Plato 1955 The Repubtic. Penguin. Harmondsworth

Popper KR 1976 Unended Quesl *An Intellectual Autobiography.* Open Court. La Salle Illinois.

Rorty R 1979 *Philosophy and the Mirror of Nature* Prince. ton University Press. Pnnceton. New Jersy.

Rousseau J J 1955 *Emile.* Dent. London.

Russell B 1914 *Our Knowledge of the External World as a Field for Scientific Method in Philosophy.* Open Cout. Chicago. Illinois.

Ryle G 1949 The *Concept of Mind.* Hutchinson London.

Scheffler I (ed.) 1958 Philosophy and Education. Allyn and Bacon Boston. Massachusetts.

Scheffler I 1973 *Reason and Teaching.* Routledge and Kegan Paul. London.

Skinner B F 1972 *Beyond Freedom and Dignity* Cape. London.

Smith BO Ennis R H (eds.) 1961 *Language and Concepts in Education.* Rand McNally. Chicago Illinois.

Snook I 1972 *Lndoctrination and Education.* Routledge and kegan Paul. London.

Soltis J E (ed.) 1981 *Philosophy and Education* 80th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part l *National Socielyfor the Study* of Education Chicago. Illinois.

Taylor A E 1961 *Elements of Metaphysics.* Methuen. London.

Tibble J W (ed.) 1966 *The Study of Education.* Routledge and Kegan Paul. London.

Ulich R 1954 *Three Thousand Years of Educational Wisdom* rev. edn. Harvard University Press. Cambridge. Massachusetts.

Ulich R 1961 *Philosophy and Educational Research.* NFER. Windsor.

Wilson J. Williams N. Sugarman B 1967 *Introducation to Moral Education.* Penguin. Harmondsworth.

Wittgenstein L 1953 *Philosophical Investtgation s.* Blackwell. Oxford.

Wittgenstein L 1961 *Tractatus - Logico Philosophicus.* Routledge and Kegan Paul. London.

Wittgenstein L 1970 *Zettel.* Blackwell. London

Peters R.S. (ed.) 1977 *John Dewey Reconsidered.* Routledge and Kegan Paul. London.

فصل بیست و چهارم

فلسفهٔ تعلیم و تربیت: ۸۲ـ۱۹۵۲[1]

آر. اف. دیردن

۱ـ مروری کلی

هنگامی که در سال ۱۹۵۲ اولین شمارهٔ *مجلهٔ بریتانیایی مطالعات تربیتی*[2] منتشر گردید، نخستین مقاله به وسیلهٔ یك فیلسوف به نگارش در آمده بود. عنوان این مقاله «تعلیم و تربیت و نقشهٔ دانش» و نویسنده‌اش *لویس آرنودرید*[3] بود که پیش‌تر، از کرسی فلسفهٔ عمومی به سوی کرسی جدیدی در فلسفهٔ تعلیم و تربیت در مؤسسهٔ تربیتی دانشگاه لندن حرکت کرده بود. وی، اندکی پیش از بازنشستگی، نظرات خود را در ارتباط با تعلیم و تربیت، به طور جامع‌تر در کتابی تحت عنوان *فلسفه و تعلیم و تربیت*[4] (۱۹۶۲) مطرح ساخت.

در این مقطع زمانی، کتاب‌های دیگری هم می‌توان پیدا کرد که مربوط به کسانی است که در زمینهٔ فلسفهٔ عمومی، آموزش دیده و به فلسفهٔ تعلیم و تربیت روی آورده بودند، مانند *حقیقت و مغالطه در نظریهٔ تربیتی*،[5] سی. دی. هاردی (۱۹۴۲)، *مقدمه‌ای بر فلسفهٔ تعلیم و تربیت*[6]،

---

1. Dearden. R.F. (1982). *Philosophy of Education, 1952 - 82*. British Journal of Educational Studies, Vol. XXX. No 1. February 1982. PP. 57-71.
2. British Journal of Educational Studies
3. Louis Arnaud Reid
4. Philosophy and Education
5. Truth and Fallacy in Educational Theory
6. An Introducation to the Philosophy of Education

دی. جی. اُکانور (۱۹۵۷)، *اقتدار، مسئولیت، و تعلیم و تربیت*[1]، آر. اس. پیترز (۱۹۵۹)، و *زبان تعلیم و تربیت*[2]، اسرائیل شفلر (۱۹۶۰). و البته آثاری هم از «مربیان بزرگ» وجود داشت که برخی از آنان فیلسوفان بزرگی بودند، مانند افلاطون، ارسطو، لاك، کانت، و جان دیویی، که آگهی درگذشت وی در اولین شمارهٔ مجلهٔ بریتانیایی مطالعات تربیتی درج گردید.

در طول دهۀ ۱۹۵۰، و در واکنش مستقیم به پیشرفت‌های فلسفهٔ عمومی، تدریجاً مفهوم جدیدی از فلسفهٔ تعلیم و تربیت شکل گرفت و به طور پراکنده ظاهر گردید. اما فاصلهٔ این موقعیت با موقعیتی که در آن مطالعات تربیتی، طبیعتاً به صورت رشته‌های مختلف در نظر گرفته شد و فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز یکی از آن‌ها تلقی گردید، بسیار زیاد است.

با این حال، در سال ۱۹۷۷، *ماری وارنوك*[3] توانست کتاب *مکتب‌های فکری*[4] اش را بدون هیچ بحث و مناقشه‌ای با بیان این مطلب آغاز کند: «دیگر نمی‌توان به طور جدی تردید کرد که چیزی به نام فلسفهٔ تعلیم و تربیت وجود دارد». این انتقال، چگونه به وقوع پیوست؟

این فرصت در اوایل دهۀ ۱۹۶۰ فراهم آمد. دانشکده‌های تربیت معلم، طول دوره‌های گواهینامه‌ای خود را به بیش از دو یا سه سال افزایش دادند، ضمن این که مطابق توصیهٔ گزارش رابینز این دانشکده‌ها می‌بایست مجدداً تحت عنوان دانشکده‌های علوم تربیتی نام‌گذاری می‌شدند، و به برخی از دانشجویان خود، درجهٔ آموزشی جدیدی به نام لیسانس علوم تربیتی اعطا می‌نمودند. این تغییرات با نیاز به وجود مربیان بیشتر و با کیفیت علمی بهتر و همچنین دوره‌هایی که کاملاً سزاوار اعطای یك درجه بودند، درآمیخت.

نظیر این تغییر در ایالات متحدهٔ آمریکا نیز به وقوع پیوست. در این کشور، انتقادات شدید از *دوره‌های آموزشی میکی موز*[5] متوجه معلمانی مانند جی. بی. کونانت و جی. دی. کورنر بود که بر آموزش‌های بسیار قوی‌تری در رشته‌های مرتبط با تعلیم و تربیت تأکید می‌ورزیدند. با این حال، عامل دیگری که موجب فراهم آمدن فرصت برای ابتکارات علمی جدید گردید وضعیت مدارس بود، که بسیاری از تغییرات بحث‌انگیز، مانند «انقلاب» در مدارس ابتدایی، سازماندهی مجدد در سطح متوسطه، و دوره‌های آزمایشی طرح‌های مختلف برنامه‌ریزی درسی، در آنها رخ داده بود. هیچ زمانی مساعدتر از این زمان برای بررسی ادعاهای رشته‌های جدیدالظهور تعلیم و تربیت نبود.

---

1. Authority, Responsibility, and Education
2. Language of Education
3. Mary Warnock
4. Schools of Thought
5. Mickey Mouse Education Courses

این فرصت در فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به وسیلهٔ جانشین رید در لندن، یعنی، پروفسور آر. اس. پیترز، با حداکثر تأثیر آن فراهم آمد. سابقهٔ پیترز در فلسفهٔ عمومی، همراه با علاقهٔ دیرین وی به تعلیم و تربیت، موجب گردید که وی با اشتیاقی مذهبی، دست به کار تعیین معیارهای نظریه‌پردازی تربیتی شود. سخنرانی افتتاحی وی در سال ۱۹۶۳ تحت عنوان *تعلیم و تربیت به منزلهٔ شروع*[1]، سال بعد، به صورت یك کتابچهٔ ۴۲ صفحه‌ای منتشر گردید(۱). این سخنرانی، برنامه‌ای از موضوعات مورد بحث و الگویی از روش را فراهم آورد که برای دههٔ بعد تعیین کننده بود. موضوعات گنجانده شده در مقالهٔ وی، شامل مباحثهٔ سنت گرایان با ترقی‌خواهان، پرورش عواطف، ماهیت خلاقیت و تفکر انتقادی، نقش نظریه‌های تربیتی اقتصاددانان و جامعه‌شناسان، و رابطهٔ وسایل با اهداف در تعلیم و تربیت، بود. این نکات با نظریه‌های تاریخی افلاطون، *کوانتیلیان*[2]، فروبل، دیویی، و وایتهد در آمیخت.

اما بخش اصلی کارپیترز، که به عنوان الگوی روش نیز شناخته شد، تحلیل مفهوم تعلیم و تربیت بود. وی، به گونه‌ای که امروزه بسیار شناخته شده است، استدلال کرد که «تعلیم و تربیت»، خانواده‌ای از روش‌های اخلاقاً مشروع است که به ایجاد حالات ذهنی ذاتاً ارزشمند با محتوای شناختی گسترده کمك می کند. پیترز، این فرایند را در مجموع به عنوان رشد ذهن از طریق آشنایی با سنت‌های عمومی‌ای تلقی کرد که دربرگیرندهٔ معیارهای غیرشخصی‌اند و، اگر به خوبی فرا گرفته شوند، کیفیت متمایزی را برای زندگی به دست می‌دهند. بیان کامل‌تر دیدگاه‌های پیترز، که موجب علاقه‌مندی شدید وی به اخلاق و فلسفهٔ اجتماعی در کنار علاقهٔ آشکار قبلی‌اش به فلسفهٔ ذهن گردید، در کتاب *اخلاق و تعلیم و تربیت*[3] (۱۹۶۶) منعکس شد.

پیترز در سخنرانی افتتاحی‌اش، کارهای فلسفی را به عنوان کارهایی که با مرزبندی مفاهیم و دلایل معرفتی در ارتباط است، توصیف کرده بود. در واقع، این دومی، یعنی وجه معرفت‌شناختی، در بریتانیا به وسیلهٔ پل هرست، که در آن زمان در بخش لندن بود، بیش‌تر توسعه یافت، هر چند کتاب *شرایط معرفت*[4] اسرائیل شفلر از آمریکا به نحو گسترده‌ای مورد استفاده واقع شد. پیترز، دلایل ادعاهای معرفتی را، به ویژه در اخلاق، برحسب *قیاس*

---

1. education as initiation
2. Quintilian
3. Ethics and Education
4. Conditions Of Knowledge

استعلایی[1]، کاوید، اما این هرست بود که تأثیر بیش تری در زمینهٔ معرفت‌شناسی عمومی برجای نهاد.

مقالهٔ هرست، زیر عنوان *تربیت لیبرال و ماهیت معرفت*[2]، فوراً به صورت یك اثر کلاسیك در آمد. (۲) نه تنها فیلسوفان تربیتی هم صنف، که اعضای هیأت بازرسان، نویسندگان مقالات سودمند شورای مدارس، و دانش آموزان و معلمان نیز از «أشکال معرفت» آگاه شدند و لوازم آن‌ها را برای برنامهٔ درسی و روش، مورد تأمل قرار دادند. این نظر، به سهولت با نظر رسمی تر پیترز در مورد تربیت در آمیخت و در کتاب *منطق تربیت*[3] (۱۹۷۰)، که مشترکاً به وسیلهٔ این دو نفر تألیف گردید، ترکیب نیرومندی را فراهم ساخت. این ترکیب، هیچ هماوردی نیافت، هرچند برخی، کتاب *حوزه‌های معنی فنیکس*[4] (۱۹۶۴) را با آن همسنگ دانسته‌اند.

هرست در سال ۱۹۶۳ نیز مقالهٔ دیگری نگاشته بود که آن هم به سرعت جایگاه یك اثر کلاسیك را کسب کرد. وی در این مقاله، که تحت عنوان *فلسفه و نظریهٔ تربیتی*[5،6] به رشته تحریر در آمده بود(۳)، استدلال کرد که رشتهٔ تربیتی واحدی وجود ندارد، و خود فلسفه هم فقط یکی از چندین رشته‌ای است که هر کدام، تأثیر خاصی بر اصول و عمل تربیتی دارند. شکل تجدیدنظر شدهٔ این مقاله، که حاوی استدلالی برای یك رویکرد به کل رشته‌های تربیتی بود، در اثر جی. دبلیو. *تیبل*[7]، تحت عنوان *مطالعه تعلیم و تربیت*[8] (۱۹۶۶)، منعکس گردید. این نشریه، به‌صورت الگویی برای انتشار یك کار کاملاً جدید و مخاطره آمیز به‌وسیلهٔ راوتلج و کگان پل، یعنی «کتابخانهٔ تربیتی دانشجو»، در آمد. از این رو، در حالی که هرست مشغول تعیین سهم فلسفه بود، پیترز، در مقالهٔ «جایگاه فلسفه در تربیت معلمان»، بیانیه‌ای در خصوص ماهیت و محتوای فلسفه برای دانشکده تدارك می دید(۴).

دههٔ ۱۹۸۰، دههٔ طغیان فعالیتی بود که هرچند تیره و تار نیست، اما عُقلا به زحمت آن را باور می کنند. در همهٔ سطوح و در همهٔ مؤسسات تربیت معلم (به استثنای دانشگاه آزاد) دروسی در فلسفهٔ تعلیم و تربیت، ارائه و حتی اجباری گردید. برای رویارویی با این تقاضا می بایست مشاغل

---

1. transcendental deduction
2. Liberal Education and the Nature of Knowledge
3. The Logic of Education
4. Phenix' Realms of Meaning
5. Philosophy and Educational Theory
۶. ترجمهٔ این مقاله را در فصل دوازدهم همین کتاب آورده‌ایم.
7. J.W. Tibble
8. The Study of Education

تخصصی جدید و متعددی به‌وجود می آمد. علاوه بر خود پیترز در مؤسسه لندن، فیلسوفان شروع به اشغال کرسی‌های تعلیم و تربیت کردند؛ ابتدا *پری*[1] و هرست، و سپس *الیوت*[2]، دیردن، سوکت[3]، پرینگ[4]، و *آسپین*[5]، فیلسوفان محض، مانند پروفسور *هاملین*[6]، پروفسور *هیر*[7]، پروفسور *اُکشوت*[8]، پروفسور اُکانور، پروفسور *پاسمور*[9]، پروفسور *دی.زد.فیلیپس*[10]، پروفسور *ای. فیلیپس گریفیث*[11]، و پروفسور *رایل*[12] نیز به تعلیم و تربیت علاقه‌مند شدند، که به‌واسطهٔ شهرت پیترز در میان فیلسوفان عمومی تسهیل گردید. در سال ۱۹۷۳، مؤسسهٔ فلسفهٔ رویال با انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت فعلی ادغام شد تا کنفرانس بزرگی را در دانشگاه اکستر برگزار نماید. خلاصهٔ مذاکرات این کنفرانس، به‌صورت کتابی تحت عنوان *فیلسوفان دربارهٔ تعلیم و تربیت بحث می‌کنند*[13] (۱۹۷۵)، باویرایش *استوارت براون*[14]، منتشر گردید.

انفجار انتشارات نیز شایان ذکر است. خود پیترز، کتابخانهٔ بین‌المللی فلسفهٔ تعلیم و تربیت را به کتابخانه تربیتی دانشجو ملحق ساخت. نیز، مجموعه‌های سودمندی مانند *اهداف تعلیم و تربیت*، از تی.اچ.هولینز[15] (۱۹۶۴)، *تحلیل فلسفی و تعلیم و تربیت*، از آر.دی. آرکامباولت[16] (۱۹۶۵)؛ *مفهوم تعلیم و تربیت*، از پیترز[17] (۱۹۶۷)؛ و *تعلیم و تربیت و رشد عقل*، از دیردن، هرست، و پیترز[18] (۱۹۷۲) منتشر شد. به علاوه، پیترز، مجموعه‌ای را برای خواندنی‌های آکسفورد در فلسفه، تحت عنوان *فلسفه تعلیم و تربیت*[19] (۱۹۷۳) ویراست، درحالی که، هرست بسیاری از مقالاتش را در کتاب *دانش و برنامهٔ درسی*[20] (۱۹۷۴) گرد آورد. کتاب خود من، یعنی، *فلسفه آموزش ابتدایی*[21] (۱۹۶۸)، تأکید دقیق‌تری بر برخی موضوع‌های کلی داشت و به نحو

---

1. Perry
2. Elliotte
3. Sockett
4. Pring
5. Aspin
6. Hamlyn
7. Hare
8. Oakeshott
9. Passmore
10. D. Z. Philips
11. A. Philips Griffiths
12. Ryle
13. Philosophers Discuss Education
14. Stuart Brown
15. Aims of Education (T. H. Hollins)
16. Philosophical Analysis and Education (R.D.Archambault)
17. The Concept of Education (Peters).
18. Education and the Development of Reason (Dearden, Hirst, Peters)
19. Philosophy of Education
20. Knowledge and the Curriculum
21. Philosophy of Primary Education

گسترده‌ای در دانشکده‌ها مورد استفاده قرار گرفت. هم جان ویلسون و هم رابین بارو، به‌طور مفصل و دامنه‌دار در این زمینه قلم زدند. اما همهٔ انتشارات در دانشگاه‌ها انجام نشد. خصوصاً بخش‌های قوی فلسفهٔ تعلیم و تربیت در دانشکده‌های استوکول و هامرتون، مجموعه‌هایی را تحت عنوان *فلسفه و معلم*، از *دی. آی. لوید*[1] (۱۹۷۶) و *ارزش‌ها و اقتدار در مدارس* از بریجز و *اسکریمشاو*[2] (۱۹۷۶) به‌وجود آوردند.

در ایالات متحدهٔ امریکا از سال ۱۹۴۱، انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت به‌وجود آمده بود، درحالی که پیترز در اواخر سال ۱۹۶۵، *انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر* را بنیان نهاد. اولین نشست عمومی سالانهٔ این انجمن در سال ۱۹۶۶ انجام شد، و خلاصهٔ مذاکرات این نشست نیز برای اولین بار در همین سال منتشر گردید. خود پیترز رئیس جلسه بود، در حالی که، از لویس آرنود رید درخواست شد تا به‌عنوان اولین رئیس در جلسات حاضر شود. پل هرست نیز به‌عنوان اولین دبیر، تأثیرات سازنده‌ای داشت. از سال ۱۹۷۸، خلاصهٔ مذاکرات همایش‌های سالانهٔ انجمن، تحت عنوان جدید *مجلهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت*[3] منتشر گردید، تا نشان دهد که این نشریه به خلاصهٔ مذاکرات این همایش‌ها محدود نمی‌شود. این مجله، هم اکنون سالی دو مرتبه منتشر می‌گردد، و تقریباً تا پایان سال ۱۹۸۰ مجموعاً ۱۶۹ مقاله به‌وسیلهٔ ۱۱۳ نویسنده به رشتهٔ تحریر درآمد. نیز تا پایان همین سال، ۴۴ کشور این مجله را دریافت کردند. تعداد اعضای انجمن، بین چهارصد تا پانصد نفر بود، و علاوه بر نشست‌های ملی منظم، نشست‌هایی هم در چهارده منطقهٔ کشور انجام شد.

۲ـ انقلاب در فلسفهٔ تعلیم و تربیت: ظهور سبک تحلیلی

«انقلاب» در فلسفهٔ تعلیم و تربیت، که در دههٔ ۱۹۶۰ به‌وقوع پیوست، نه فقط در بریتانیا، که در آمریکای شمالی و استرالیا نیز موجب آگاهی بیشتر از روش‌ها و نتایج فلسفه به‌عنوان یك رشتهٔ تحصیلی، و همچنین درگیری بیشتر با این روش‌ها و نتایج گردید. این روش‌ها و نتایج، مستقیماً دربارهٔ پرسش‌های تربیتی به کار بسته شد (پرسش‌هایی که پرداختن به آنها متضمن آشنایی با رشتهٔ مادر، در مقیاسی نسبتاً بیش‌تر از آنچه برخی از مدرسان داشتند یا می‌توانستند با

---

1. Philosophy and the Teacher (D. I. Lloyd)
2. Values and Authority in Schools (Bridge and Scrimshaw)
3. Journal of Philosophy of Education

گسترش سریع فرصت‌ها به سهولت کسب نمایند، بود). از همه مهم‌تر، این که الگوی متداول آن زمان، یعنی الگوی فلسفهٔ زبانی، نیز با این نفوذ رشتهٔ مادر همراه گردید.

فلسفهٔ زبانی، «کاربرد معمولی» را چون راهنمای خود مورد توجه قرارداد. در این فلسفه، برداشت‌های مختلف از برخی واژه‌های معمولی، یا واژه‌های مجاور، از یکدیگر متمایز می‌گردد. با مراجعه به «آنچه می‌گوییم»، «آنچه می‌نامیم»، و «آنچه مهم می‌شمریم»، نکاتی به اثبات می‌رسد. شهودهای زبانی، برای پی بردن به آنچه واژه‌ها «پیشنهاد می‌کنند» یا آنچه «گفتن آن ناجور به نظر می‌رسد»، کشف می‌شوند. مسلماً هدف از این کند و کاو، واژه‌های انگلیسی نبود، بلکه، مفهوم‌هایی بود که این واژه‌ها بر آن‌ها دلالت داشتند. ممکن است این مفهوم‌ها در زبان‌های مختلف یکسان باشند، یا به هیچ رو به وسیلهٔ یك واژهٔ واحد، مورد دلالت قرار نگیرند. مفهوم‌ها را هم باید از تداعی‌های روان‌شناختی کم و بیش شخصی یك واژه، جدا ساخت. اگر کارها خوب پیش برود، معیارهای کاربرد یك مفهوم، امیدوارانه آشکار می‌شود، و در مواردی که به‌ویژه، مطلوب و رضایت‌بخش هستند به شرایط لازم و کافی می‌انجامد. اگر این وضع دشوارتر باشد، باید کاربردهای «اساسی» را تشخیص داد، و مواردی را که با یك مفهوم تناسب ندارند، به عنوان موارد فرعی کنار نهاد.

ریشه‌های این نوع فلسفه‌ورزی در کارهای سقراط و ارسطو پیدا شد، هرچند محرك مستقیم‌تر آن، به صور گوناگون، از ویتگنشتاین و جی. ال. اوستین سرچشمه گرفت. فلسفه، چون نبردی علیه فریبندگی زبان تلقی گردید، که به واسطهٔ تأمل در *بازی‌های زبان*[1] و *صور زندگی*[2] وابسته به آن‌ها به بهترین نحو تضمین می‌شد. اوستین، زبان معمولی را چون گنجینه‌ای از تمایزات ظریف تلقی کرد که در زندگی روزمره، ایجاد، انتخاب، و امتحان شده، احتمالاً از هر توصیهٔ خردمندانه‌ای که به وسیلهٔ فیلسوفان فارغ‌البال عرضه می‌شود، سالم‌تر است.

ارتباط با «زندگی» مسألهٔ مهمی بود، زیرا بدون آن، مراجعهٔ به عادت‌ها و شهودهای زبانی، به‌عنوان اساس کار، به قدری سطحی و بی‌ارزش به نظر می‌رسید که درخور توجه جدی نبود. مع‌ذلك، در کل این رویکرد تناقضی وجود داشت، به این معنا که در زبان معمولی، فلسفه، نوعی مطالعهٔ زبان معمولی نبود. ایجاد *نکته‌های مفهومی*[3] براساس مواردی که تعمداً حالت سطحی و

1. language games
2. forms of life
3. conceptual points

پیش پا افتاده داشتند، نیز نگران کننده بود. اما این کار، به خاطر بی‌علاقگی به سقوط در ورطهٔ جرّ و بحث بر سر انتخاب کاملاً آزادانهٔ یك مورد، و در نتیجه، غفلت از نکتهٔ اصلی صورت می‌گرفت. آنچه موجب نگرانی می‌شد این بود که کشف موضوعات مهم اخلاقی، ظاهراً تا حد معیارهایی برای درجه‌بندی سیب‌ها، یا حتی تشخیص لوله‌های فاضلاب، تنزل می‌کرد.

نمونهٔ الگویی پیترز از تحلیل تعلیم و تربیت، به سبك تحلیل زبانی، و مبتنی بر مراجعهٔ صحیح به آنچه می‌گوییم، آنچه این اصطلاح بر آن دلالت دارد، آنچه واژه‌نامه نشان می‌دهد، و مانند آن بود. در واقع، پیترز همواره بسیار فراتر از آنچه این برنامه نیاز داشت، عمل می‌کرد. وی از دانش قابل ملاحظهٔ خود در روان‌شناسی، تجربه‌اش در ارتباط با مؤسسات تربیتی مختلف، و دانش گسترده‌ای که در تاریخ فلسفه داشت، بهره می‌جست. وی، گذشته از ثبت دقیق «کاربردها»، یك دیدگاه جامع فلسفی را در زمینه‌های اخلاقی و اجتماعی به صورت روشن بیان کرد، و مدلولات تربیتی‌اش را به نحو گسترده‌ای استخراج نمود. اما الگوی مذکور حفظ شد، و بعداً به واسطهٔ تحلیل جانشینی دیگری از «تنبیه»، تقویت گردید. نخستین علامتی که نمی‌توانست با این رویکرد کاملاً تناسب داشته باشد، این بود که دانشجویان در مورد آنچه به ایشان عرضه می‌شد، مصرانه تمایل داشتند که از تشخیص *کاربرد معمولی*[1]، امتناع ورزند، اما در عوض به *معنای فلسفی*[2] مراجعه کنند، هر چند بحث‌هایی که در ارتباط با تحلیل صحیح «تعلیم و تربیت» در می‌گرفت، بی‌پایان بود.

اگرچه نقادان اندیشمند و سازنده‌ای همچون آبراهام ادل(۵)، و جامعه‌شناسان نقاد و معاندی همچون *دیوید آدلشتاین*[3](۶)، مخصوصاً اشکالات اساسی کار پیترز را گوشزد کرده بودند، اما تردیدهای جدی دربارهٔ تحلیل زبانی، قبلاً در رشتهٔ مادر گسترش یافته بود. بی‌تفاوتی ارزشی، که ناشی از روحیهٔ شدیداً مارکسیستی حاکم بر دورهٔ شورش‌های دانشجویی اواخر دههٔ ۱۹۶۰، و ترس و وحشت ناشی از جنگ ویتنام، و خود یکی از امتیازات خیالی تحلیل زبانی بود، غیرمسئولانه به نظر می‌رسید. اگر فلاسفه نمی‌توانستند هیچ کاری بهتر از تیز کردن گوش‌ها برای [شنیدن] اختلافات جزیی زبانی انجام دهند، پس احتمالاً باید نادیده گرفته می‌شدند، یا به‌وسیلهٔ *ارنست ژلنر*[4] مورد انتقاد قرار می‌گرفتند(۷). فلسفهٔ زبانی، این تصور را به وجود آورد که

---

1. ordinary use
2. the philosophical sense
3. David Adelstein
4. Ernest Gellner

فلسفه، ستیزه‌ای پیش پا افتاده بر سر واژه‌ها، یا توجهی نابخردانه به انگشت کسی است که با دقت به واقعیتی اشاره می کند.

آیا فلسفه، واقعاً یك تکنیك زبانی بود؟ آیا موضوعش هیچ تاریخچه‌ای نداشت، یا این که حداقل فهم موضوعش، مستلزم شناخت تاریخچه‌اش نبود؟ آیا «کاربرد معمولی» نمی توانست درهم وبرهم یا متناقض باشد؟ «کاربرد معمولی» برای برخی از اصطلاحات کاملاً جدید، چه بود؟ یك تحلیل، چه موقع می توانست درست باشد؟ اگر فیلسوفان واقعاً کاربرد معمولی را توصیف می کنند، آیا نباید به یك نوع زمینه‌یابی تجربی بپردازند؟ اگر تحلیل، «هر چیزی را همان گونه که هست وا می گذارد»، پس چه فایده‌ای دارد؟ و اگر گفته شود فایدهٔ تحلیل این است که افکار ما را روشن می کند، به نحوی که «پرسش‌های دیگری» آشکار می‌شوند، چه کسی باید به این پرسش‌ها پاسخ دهد، به خصوص هنگامی که آن‌ها واقعاً مهم به نظر می‌رسند؟ به‌علاوه، با توجه به این واقعیت که ممکن است کسی کاربرد واژه‌ای مانند آمین را خیلی خوب بلد باشد، اما معنایش را نداند، آیا می توان گفت که کاربرد و معنا واقعاً هم سنگ یکدیگرند؟

اما از نظر من دو انتقاد مهم وجود دارد. اولین انتقاد از اینجا برمی خیزد که روابط پیش گفتهٔ بین «مفاهیم» و «زندگی»، بیش از حد جدی گرفته می‌شوند. مفاهیم، به ویژه در یك حوزهٔ عملی همچون تعلیم و تربیت، علایق، و غالباً علایق متعارض را منعکس می کنند. چنین نیست که واژهٔ لاتین educare با واژه لاتین educere[1] به نحو رقیقی کشمکش داشته باشد، بلکه این مردم هستند که به خاطر چیزهای مختلف با یکدیگر کشمکش می کنند. همان طور که منتقدان مارکسیست هم به سرعت خاطرنشان کردند، فیلسوف تحلیلی در زیرپوشش «ما» امکان دارد علاقهٔ گروهی و مبدّلی را که خواهان کسب اعتبار جهانی است، مخفی کرده باشد.

از این گذشته، وقتی که معلمان می گویند آنها «کودکان را آموزش می‌دهند، نه دروس را»، آیا واقعاً درست است که نتوانسته‌اند یك نکتهٔ گرامری را بفهمند؟ تحلیل زبانی، برای آن که چشم‌انداز

---

۱. کلمهٔ education که امروزه در بعضی از زبان‌های غربی مانند انگلیسی و فرانسه به کار می‌رود، از دو ریشهٔ educare و educere مشتق شده است. ریشهٔ اول (edcare) کاربرد وسیعی دارد، به این معنا که هم در مورد حیوان و هم در مورد انسان به کار می‌رود، و معنای آن بار آوردن و شکل بخشیدن از بیرون است. ریشهٔ دیگر، یعنی educere به معنای هدایت به سوی بیرون و شکوفا شدن و تحقق استعدادهای بالقوه آدمی است (به نقل از: دفتر همکاری حوزه و دانشگاه؛ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، جلد اول، چاپ اول، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها، تهران: ۱۳۷۲، ص ۳۳۸).

منفعت اصلی را نشان دهد، باید فرض را بر این بگذارد که تعارضات، ناشی از آشفتگی مفهومی‌ای هستند که به‌وسیلهٔ او روشن می‌شوند، و مفاهیمش حقیقتاً دربارهٔ واقعیت به کار می‌روند. اما هیچ کدام از این دو فرض، قابل توجیه نیست. اِدل، وقتی که تمایز بین *دانستن این که*[1] و *دانستن چگونگی*[2] را به تقسیم کار فکری و دستی در جامعه، و به سنت‌های مختلف تربیت آزاد و حرفه‌ای مربوط ساخت، نمونهٔ جالبی را از نحوهٔ اتخاذ یك چشم‌انداز وسیع‌تر به نمایش گذاشت(۸).

انتقاد دوم از انتقاد اول منتج می‌شود، و با بی‌تفاوتی ارزشی مفروض تحلیل زبانی در ارتباط است. چرا این مفهوم برای تحلیل انتخاب شده است؟ آیا در گذر از یك نوع توصیف از کاربرد به سوی این قضاوت که چنین کاربردی صحیح است، گونه‌ای *مغالطهٔ طبیعت‌گرایانه*[3] صورت نگرفته است؟ آیا کار تحلیل تاریخی، خودش از جهاتی، یك مانع، یك مزاحم، یا یك عامل گیج کننده نیست؟ آیا تحلیل، به گونه‌ای بسیار مناسب، یك نوع محافظه کاری را نشان نمی‌دهد، و به کسانی که مخالف تغییرند، تضمین مجدد ایدئولوژیکی نمی‌دهد؟ آیا تحلیل هم مانند جغد مینروای هگل، محدود به این کار می‌شود که چون نبرد به پایان رسید، به پاك کردن استخوان‌های کهنه بپردازد؟

مع‌ذلك، خوب است که فلاسفه در برابر زبان حساس باشند. تعیین معنای اقوال، یا تعیین معنای موردنظر آن‌ها، واقعاً فضل‌فروشی نیست، زیرا این کار، نخستین گام ضروری برای ارزیابی درستی آن‌هاست. بدون گزاره‌های روشن و روابط تابعهٔ آن‌ها، نمی‌توان درستی و اعتبار را تشخیص داد. و بسیاری از تفاوت‌های مفید اولیهٔ بین تربیت و آموزش، مقتدر بودن و تحت اقتدار بودن، علاقه‌مند بودن و به علایق کسی علاقه‌مند بودن، بی‌تفاوت بودن در نیت و بی‌تفاوت بودن در نتیجه، چیزی را درس دادن، چگونه درس دادن، و درس دادن، نیازها و خواست‌ها، و مانند آن، از عصر زبانی مشخص گردیده و بر جای مانده‌اند.

نیرومندترین کاری که اخیراً در تأیید مجدد رویکرد زبانی به تحلیل مفهومی صورت گرفته، مربوط به جان ویلسون است. کتاب *پیشگفتار بر فلسفهٔ تعلیم و تربیت*[4] (۱۹۷۹) یا مقالهٔ *مفاهیم، جدل‌پذیری، و فلسفهٔ تعلیم و تربیت*[5] وی را می‌توان به عنوان یك نمونهٔ اصلی ذکر کرد(۹). اما حتی ویلسون هم وقتی می‌کوشد که غیرانتخابی بودن مفاهیم را نشان دهد، و تحلیل را

---

1. knowing that
2. knowing how
3. naturalistic fallacy
4. Preface to the philosophy of Education
5. Concepts, Contestability, and the philosophy of education

چون نوعی روان درمانی تعبیر کند، تحلیل را در زمینه‌ای وسیع تر قرار می‌دهد.

۳ـ جانشین‌های فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت: پدیدارشناسی، مارکسیسم

شاید در ارتباط با جانشین‌های احتمالی، توسعهٔ یك فلسفهٔ تربیتی متمایز کاتولیك مورد انتظار باشد، اما چنین چیزی عملاً اتفاق نیفتاد. هر چند بسیاری از فیلسوفان تربیتی کاتولیك هستند، اما آنان عموماً در انتخاب موضوع‌ها و شیوه‌های خود از این جریان فکری تبعیت می‌کنند. احتمالاً نزدیك‌ترین کتاب به یك دیدگاه متمایز کاتولیك، کتاب *تعلیم و تربیت بر سر دوراهی‌ها*[1] (۱۹۵۴) نوشتهٔ ژاك ماریتین است؛ هر چند این کتاب تأثیر بسیار اندکی داشته است.

فیلسوفان محض، علاقه‌ای زنده و نیرومند به فلسفهٔ تعلیم و تربیت نشان می‌دهند و کتاب‌هایی در این زمینه به صورت یك جریان منظم منتشر می‌شود. به عنوان مثال، *داونیه، لودفوت، و تلفر*[2]، کتاب *تعلیم و تربیت و روابط شخصی*[3] (۱۹۷۴) را نوشته‌اند، و *آنتونی فلو*[4]، «*جامعه‌شناسی جدید تعلیم و تربیت*» را در کتاب *جامعه شناسی، برابری، و تعلیم و تربیت*[5] (۱۹۷۶) نقد کرده است. ماری وارنوك، در کتاب *مکتب‌های فکری‌اش* (۱۹۷۷)، دیدگاه جدیدی را دربارهٔ هدف‌ها مطرح ساخته، در حالی که، دیوید هاملین، کار پیاژه و چامسکی[6] را در کتاب *معرفت و رشد فهم*[7] (۱۹۷۸) طبقه‌بندی کرده است. جدیداً، دیوید کوپر[8]، برابری طلبی را در کتاب *توهمات برابری*[9] (۱۹۸۰) بررسی کرده، *آر. اف. هولاند*[10]، کتاب *علیه تجربه گرایی*[11] (۱۹۸۰) را نگاشته، جان پاسمور، *فلسفهٔ تدریس*[12] (۱۹۸۰) را مورد بحث قرار داده، و *آنتونی اُهیر*[13]، مقدمهٔ جدیدی را بر فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به نام *تعلیم و تربیت، جامعه، و طبیعت انسان*[14] (۱۹۸۱) نوشته است.

پدیدارشناسی، رویکرد دیگری را عرضه می‌کند، اما کتاب *پدیدارشناسی و تعلیم و تربیت*[15] (۱۹۷۸) کورتیس و میز، که مجموعهٔ مقالات ویرایش شدهٔ یك همایش بود، ظاهراً

---

1. Education at the crossroads
2. Downie, Loudfoot, Telfer
3. Education and Personal Relationships
4. Anthony Flew
5. Sociology, Equity, and Education
6. Chomsky
7. Knowledge and the Growth of Understanding
8. David Cooper
9. Illusions of Equity
10. R. F. Holland
11. Against Empiricism
12. philosophy of teaching
13. Anthony O'hear
14. Education, Society and Human Nature
15. phenomenology and education

هیچ کس را نسبت به جدید و سودمند بودن این رویکرد متقاعد نکرد. یکی از دانشمندترین پدیدارشناسان معاصر در تعلیم و تربیت، *فرانسیس دانلوپ*[1]، در مقاله‌ای بازنگرانه پیرامون این کتاب، اظهار داشته است که بسیاری از نویسندگان، حتی تصور چندان روشنی از ماهیت پدیدارشناسی ندارند. خود دانلوپ، کار *هوسرل*[2] را مبدأ اصلی این جنبش معرفی می کند. با این حال، بحث‌های پدیدارشناسانه، از حیث این که بیش تر حاوی ادعا هستند تا استدلال، دارای خصلت شهودگرایی اخلاقی‌اند.

بخش اعظم کار الیوت را می توان به عنوان یك کار پدیدارشناسانه تلقی کرد، هرچند همین کار، کاشف از این حقیقت است که درون‌نگری و تجربهٔ ذهنی در مقایسه با علاقهٔ خصوصی، بارآوری بسیار زیادتری دارد. گو این که مقالات اصلی الیوت در باب *تعلیم و تربیت و انسان*[3] (۱۰)، و *تعلیم و تربیت و توجیه*[4] (۱۱)، به صورت یك دیدگاه جانشینی کاملاً مترقی در نیامد، اما نقد نیرومندی بر برخی نظریات هرست و پیترز بود. مقالات وی دربارهٔ زیبایی‌شناسی و تخیل نیز بسیار ارزشمند تلقی شده‌اند(۱۲).

نقدهای مارکسیستی فلسفهٔ تعلیم و تربیت، عمدتاً از نویسندگان علوم اجتماعی، همچون *میخائیل یونگ*[5]، *مادان ساروپ*[6]، *باولز*[7]، و جینتیس[8] سرچشمه گرفته است، اما کوین *هاریس*[9]، در کتاب *تعلیم و تربیت و معرفت*[10] (۱۹۷۹)، الگویی ماتریالیستی برای کار فلسفی در زمان آینده پیشنهاد کرده، صریحاً کتاب خود را به عنوان یك سرآغاز جدید در فلسفهٔ تعلیم و تربیت تلقی نموده است. به نظر می رسد که تحلیل های مارکسیستی عموماً دو ادعا را در بر دارند. اولین ادعا این است که نحوهٔ تصور ما از واقعیت، به صورت اجتماعی ساخته می شود، و احتمالاً چنین ادعایی به صورت مشروط صحیح است. دومین ادعا این است که یك طبقهٔ حاکم، به ویژه از طریق مؤسسات تربیتی، و به وسیلهٔ «غلط نمایی سازمان یافتهٔ واقعیت»، دیگران را استثمار می کند.

پس هر کجا که استثمار وجود داشته باشد، روش تحلیل، «افشاگری» است. مؤسسات تربیتی، «خالی از ابهام»اند، به گونه‌ای که دانش آموزان و معلمان را به طور یکسان در جهت خدمت به منافع طبقهٔ حاکم هدایت می کنند، نه منافع خودشان. یادگیرنده، همچون کارگر کارخانه،

---

1. Francis Dunlop
2. Husserl
3. education and human being
4. education and justification
5. Michael Young
6. Madan Sarup
7. Bowles
8. Gintis
9. Kevin Harris
10. Education and Knowledge

موجودی از خود بیگانه تلقی می‌شود، و از خودبیگانگی وی به‌عنوان آمادگی برای ازخودبیگانگی کارگر کارخانه قلمداد می‌گردد. نویسندگانی مانند *اسلاند*[1]، به گونه‌ای چشمگیر و نومیدکننده، خرده گیرند. آنچه به نظر آنان می‌رسد، بی‌ارزش است: اگر بکوشید که حقیقتی را بگویید، در واقع، با تعریف واقعیت، قدرت خود را حفظ می‌کنید؛ اگر سعی کنید که حقیقت را کشف کنید، در واقع آن را به بحث می‌گذارید؛ و اگر به دنبال توجیه چیزی باشید، به لفاظی مشروعی می‌پردازید. جو افشاگری رسواکننده، کاملاً مانع این استثمار است؛ هرچند این رسوایی نیز همچون بسیاری از رسوایی‌ها به ندرت با دلیل و مدرك همراه است. و دلایلی که باولز و جینتیس آورده‌اند نیز یك استثنا محسوب می‌شود.

به نظر می‌رسد که تحلیل‌های مارکسیستی، ممکن است نویسندگان و خوانندگان آن‌ها را به‌قدری مجذوب احساس محرم بودن برای پرده‌برداری نهایی از حقیقت واقعی بنماید که آنان فهم دقیق واقعیت را از دست بدهند. گوربوت[2]، وقتی که می‌گوید: «حقیقت و عینیت، اموری بشر ساخته‌اند»، توجه ندارد که این گفته، مستلزم چه پیامدهایی برای شأن و اعتبار سخنان خود اوست(۱۳). اما خواه واقعیتی که از پیش موجود است کشف شود یا واقعیت جدیدی خلق گردد، مفاهیمی که کاربردی بودن آنها مشخص می‌شود، دارای محدودیت‌هایی هستند. وقتی که به‌سوی کشف یك ایدئولوژی ساختگی گرایشی وجود دارد، و قرار است که این نوع ایدئولوژی نیز تا حدودی موردقبول باشد، می‌توان شرایط دقیق آن را سودمندانه، مورد توجه بیش‌تری قرار دارد. کشف ایدئولوژی و از خودبیگانگی، جذبه‌ای فرضی دارد، صرفاً به این دلیل که یك رشته ارزش‌های جهانی، همچون حقیقت، عدالت، آزادی، و خویشتن‌یابی در کار است. در آثار سازنده‌تر و خوش‌بینانه‌تری مانند *طبقه، فرهنگ، و تعلیم و تربیت*[3] (۱۹۷۸) از هارولد انتوستل، یا در گزارش وی تحت عنوان *آنتونیو گرامشی*[4] (۱۹۷۹)، این ارزش‌ها آشکارند.

با این حال، نقد مارکسیستی، به خاطر جلب توجه مجدد و گسترده به دو مسأله، حداقل تا حدودی مسئول و قدری ذی‌نفع است. اولین مسأله، به روابط بین تعلیم و تربیت و کار، یا عواقب تقسیم کار در جامعه مربوط می‌شود. در این رابطه، سودمند یا ناسودمند بودن تحصیلات، اعم از این که عامدانه باشد یا غیرعامدانه، یقیناً هم درخور توجه تجربی است، هم درخور توجه فلسفی.

---

1. Esland
2. Gorbutt
3. Class, Culture and Education
4. Antonio Gramsci

دومین مسأله، ناظر به درك بسیار پرشورتری است از آنچه در موقع انتخاب (اعم از آگاهانه یا ناآگاهانه)، طبیعی به نظر می‌رسد، یا طبیعی فرض می‌شود. البته، این مسأله در هستی گرایی فیلسوفانی مانند *هایدگر*[1] و *سارتر*[2]، به صورت نیرومندی مطرح است، و ریشهٔ مشترکی با عنصر ایدآلیستی معنا بخشی و خودانگیختگی دارد. زیاده‌روی‌های این بینش‌ها به خوبی در فصول آخر *توهمات برابری*، اثر دیوید کوپر (۱۹۸۰) برملا گردیده، هرچند مقالهٔ ریچارد پرینگ، با عنوان مناسب *دانش خارج از کنترل*[3] (۱۴۱)، و کتاب وی، *دانش و تحصیلات مَدرسی*[4] (۱۹۷۶)، نشان‌دهندهٔ نقایص نسبتاً مهم معرفت‌شناختی در این زمینه است.

۴ـ در جست و جوی الگویی برای فلسفهٔ تعلیم و تربیت

اگر شیوه‌های استدلال زبانی، پدیدارشناختی، و مارکسیستی، فایدهٔ محدودی دارند، چنان که مدعای من نیز همین است، پس کدام الگو می‌تواند بهتر عمل کند؟ آیا فیلسوفان تعلیم و تربیت، باید به اسلاف تاریخی خود بازگردند؟ هرچند تاریخ اندیشه‌های تربیتی، در فضای خوش‌بینانه و متکی به نفس سال‌های دههٔ ۱۹۶۰ کنار نهاده شد، اما فیلسوفان قدیمی‌تر هرگز به‌طور کامل از نظر دور نماندند. رابین بارو، در کتاب خود، *افلاطون، سودگرایی، و تعلیم و تربیت*[5] (۱۹۷۵)، نوشته‌های افلاطون را مجدداً بررسی کرد. جان وایت، در تألیف مشترك و جالبی که با یك تاریخدان داشت، سنت ایدآلیستی مصلحان تربیتی را در کتاب *فیلسوفان به عنوان مصلحان تربیتی*[6] (۱۹۷۹)، مورد توجه قرار داد. *اف. دبلیو. گارفورث*[7]، چندین کتاب دربارهٔ فلاسفهٔ تاریخی مختلف به تحریر کشید، و کتاب پیترز، *مقالاتی دربارهٔ مربیان*[8] (۱۹۸۱)، نیز در همین زمینه تهیه شد. هنوز هم می‌توان از کتاب کلاسیك *دموکراسی و تعلیم و تربیت* دیویی (۱۹۸۱)، به خاطر جامعیت، جنبهٔ تاریخی، و آگاهی آن از دیگر رشته‌ها، بسیار بهره برد. اما استدلال‌های دیویی واضح نبود، نظر وی دربارهٔ پرسش‌های بنیادین ارزشی مبهم بود، و در مورد نقش علم به عنوان الگویی برای حل همهٔ مسائل اغراق می‌کرد. دیویی، در مجموعهٔ پیترز، به نام *بازنگری جان دیویی*[9] (۱۹۷۷)، مجدداً مورد ارزیابی قرار گرفت.

---

1. Heidegger
2. Sartre
3. Knowledge out of control
4. Knowledge and schooling
5. Plato, Utilitarianism, and Education
6. Philosophers as Educational Reformers
7. F. W. Garforth
8. Essays on Educators
9. John Dewey Re-Considerd

نظر خود من این است که فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به الگویی واحد و منحصر به فرد احتیاج ندارد. مدل‌ها و شیوه‌های استدلال در فلسفهٔ تعلیم و تربیت باید به موضوع مورد بحث، که طبعاً شامل مفاهیم، اصول، مواضع، یا اعمال کلی معینی است، متصل گردند. فلسفهٔ تعلیم و تربیت باید مرزبندی‌های لازم را برای ایضاح معنا، کشف احتمالات مفهومی، و تشخیص آنچه ضروری و آنچه اتفاقی است، به عمل آورد، ادعاهای گمراه کننده و تناقضات را برملا سازد، مفاهیم ضمنی را استخراج کند، گسترهٔ کامل تعهدات برخی از افراد را نشان دهد، نتایج بی‌معنا را آشکار نماید، به‌وسیلهٔ استدلال‌های موازی به روشنگری بپردازد، بدیل‌های مغفول عنه را مورد توجه قرار دهد، فروض را بیازماید، اعتبار توجیهات را بررسی کند، مسائلی را که به ناحق فراموش شده‌اند مدنظر آورد، نابرابری‌های مهم را اصلاح نماید، و تذکره‌های مقتضی را فراهم سازد.

به‌علاوه، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، باید مفاهیم ظریف را مشخص کند، پیش فرض‌ها را بیازماید، و روابط پنهان را آشکار سازد، یا وحدت کاذب را برملا نماید. نیز، برای جلب توجه به کانون‌های مختلف، به توصیف‌های مجدد بپردازد، تأمین یا عدم تأمین انتظارات از برخی عقاید را نشان دهد، ممانعت یك چیز را در شناخت چیز دیگر برملا سازد، تأکیدات نابه جا یا توجهات اشتباه‌آمیز را تشخیص دهد، و امور را در زمینه‌ای روشنگرانه‌تر قرار دهد. همهٔ این موارد و موارد دیگر، ما را از مرز محدود تکنیك زبانی فراتر می‌برد، و حتی نسبت به موضوع آن هم بی‌تفاوت می‌سازد. مبنای نظری لازم برای اعمال دقت بیش‌تر، یك شیوهٔ تفکر انتقادی است که با یك سنت در حال رشد پژوهشی در ارتباط است.

در میان ارزش‌های بسیاری که در این فعالیت‌ها نهفته است، باید به سازگاری، حقیقت، و کفایت اشاره کرد. منظور من از «کفایت»، یعنی، اجرای عدالت دربارهٔ پرسش‌ها و مسائلی که در فلسفهٔ تعلیم و تربیت مطرح می‌شوند. این کار، نوعاً شامل آگاهی از طیف علایق در آمیخته با این پرسش‌ها، مطالبی دربارهٔ زمینهٔ تاریخی، و دیگر مسائل ضمنی است. در واقع، حتی در عصر زبانی هم کارهای بسیاری از این دست انجام شده است. وقتی که پیترز، در نطق افتتاحی خود، یك الگوی زبانی را برای بررسی تعلیم و تربیت به کار برد، و رویکرد خود را با رویکرد ترکیبی‌تر اسلافش مقایسه کرد، در مورد کارهای بعدی خودش، عدالت کم‌تری را اعمال نمود؛ زیرا کارهای وی در زمینهٔ پرورش عواطف، انگیزش، تربیت اخلاقی، رفتارگرایی، قیاس استعلایی، و اصول اجتماعی مختلف، به ترکیبی جاه‌طلبانه منتهی گردید. طیف گستردهٔ آثار پیترز را می‌توان در مجموعه‌های مقالاتش، *روان‌شناسی و رشد*

اخلاقی[1] (۱۹۷۴) و *آموزش و پرورش و تربیت معلمان*[2] (۱۹۷۷) ملاحظه کرد.

برای توضیح کلیت موضوع، و تنوع تاکنیک‌های انتقادی، که مخصوص فلسفهٔ تعلیم و تربیت هستند، به صورت بسیار خلاصه، برخی از مسائلی که همواره مورد توجه بوده‌اند را معرفی خواهم کرد. به عنوان اولین نمونه، به نظریهٔ اقسام معرفت هرست، که هنوز هم بسیار نافذ است، می‌پردازم. نظریهٔ مزبور، به این نتیجه انجامید که دانش گزاره‌ای، حدوداً هفت قسم است، یا به گونه‌ای بسیار تقلیل ناپذیر دارای اقسام گوناگونی است، و هر کدام از این اقسام، مفاهیم مقوله‌ای و حقیقت آزمایی‌هایی مخصوص خود دارند. این نظریه، چنان که در باز تاب‌هایش هم دیده می‌شود، دارای گسترده‌ترین مدلولات تربیتی بود که در بسیاری از روزنامه‌ها، گزارش‌های رسمی، و مقاله‌ها منعکس گردیده است. نظریهٔ مذکور، مفهوم مشخصی را در برداشت، و تفسیر تازه و منسجمی را از تعلیم و تربیت لیبرال عرضه می‌کرد. نیز، حاوی نکاتی ضمنی برای امکان‌پذیر بودن انسجام، تعادل، توانایی‌های ذهنی، و تهیهٔ برنامه‌های درسی، و ماهیت اقتدار معلم بود.

اما صرف‌نظر از جامعه‌شناسانی که ناآشنایی فلسفی‌شان فوراً ایشان را به بدفهمی ناشیانهٔ نظریهٔ هرست سوق داد، این نظریه از انتقادات منتقدان محفوظ نماند؛ مثلاً، معلوم شد که همین نظریهٔ «اقسام»، ابهام‌آمیز است. هم اکنون، کامل بودن و در واقع درست بودن فهرست این اقسام، مورد اعتراض قرار گرفته است. آیا دین هم واقعاً یك قسم معرفت است؟ آیا تاریخ، مفاهیم متمایزی دارد؟ آیا هندسه، قسمی کاملاً متفاوت از جبر نیست؟ همچنین، استدلال شده است که مفهوم حقیقت آزمایی متمایز، مفهومی بسیار ساده، و راهبرد تحلیلی، راهبردی علم گرایانه است. جامعیت این تقسیم هم به این دلیل مورد اشکال واقع شده است که عرف عمومی در هیچ یك از این اقسام به شمار نیامده، به طوری که این فهرست، توصیف مجموعه‌ای از رشته‌های تخصصی است. بدین ترتیب، این اقسام، شرایط هر تجربه احتمالی و یا هر رشد ذهنی‌ای نخواهند بود. اگر این سخن صحیح باشد، آیا این اقسام، فاقد کلیت، و به لحاظ تاریخی، نسبی نیستند؟ در این صورت، چه توجیهی وجوددارد؟ چرا باید به آشنایی با اقسام معرفت، اهمیت داده شود؟ آیا نمی‌توان با اطمینان خاطر، فقط برای تمایز صوری این اقسام تفاوت قائل شد؟ و بدین ترتیب، آیا می‌توان آن‌ها را از حیث اهمیت، یکسان تلقی کرد؟

---

1. Psychology and Ethical Development
2. Education and the Education of Teachers

در این جا نمی توان به سنجش اعتبار هر کدام از این انتقادات، یا دیدگاه‌های جانشین، از قبیل دیدگاه‌های الیوت، پرداخت. به نظر می‌رسد که دست کم دو نکتهٔ مهم در این نظریهٔ اساسی وجود دارد: یکی این که معرفت، امری کاملاً یکپارچه نیست، و دیگر این که این تنوع، به خوبی می تواند بر اندیشه‌های مربوط به تعادل در برنامهٔ درسی تأثیر بگذارد. و چون نظریهٔ هرست، از هر جهت با نظریات دیگر تفاوت کامل ندارد، پس بسیاری از بینش‌های به وجود آمده در این بحث، کاربردهایی بس گسترده‌تر خواهند داشت.

دومین موضوع متداومی که نکته‌های ضمنی گسترده‌ای هم دارد، *رفتارگرایی*[1] است. منظور از رفتارگرایی، این نظریهٔ اسکینری است که «حیات روانی و دنیایی که روان در آن زندگی می کند، اموری جعلی‌اند» (۱۵)، و رفتار نیز مفهوم جایگزین و مرجحی است که در مورد حرکات آغازین صادره از موجود زنده به کار می‌رود؛ حرکاتی که می توان آن‌ها را از طریق کنترل رویدادهای تقویت محیطی، به صورت موضوع نگاری‌های مطلوب درآورد. فیلسوفان تعلیم و تربیت، به خاطر یك دگرگونی، در هجوم به این نظریه با مارکسیست‌ها هم‌رأی بوده‌اند، هرچند دلایلشان تا حدی با دلایل مارکسیست‌ها فرق دارد.

اولین مشکل در ارتباط با رفتارگرایی، فهم واحد «رفتار» است، زیرا حرکات جسمانی از حیث معنایشان بسیار مبهم‌اند. استدلال شده است که بدون مراجعه به عقاید، خواسته‌ها، نیات، و خودپنداره‌ها، که به نحو گسترده‌تری با دنیای اجتماعی رسوم، اعمال، قوانین، و سازمان‌ها متصل هستند، رفتار انسان فهمیده نمی‌شود. صرف نظر از این زنجیرهٔ فهم اشتراکی، در مورد این که واحد رفتار چیست، نیز هیچ معیاری وجود ندارد. گذشته از این نوع فهم، در ارتباط با نحوهٔ انتخاب تقویت کننده‌های مناسب، و چگونگی مربوط ساختن آن‌ها با آنچه قرار است تقویت شود نیز مسائل دیگری وجود دارد. و بالاخره، نظریهٔ اسکینری، برای رسیدن به «اولین مورد» از یك خط رفتار، که می خواهد آن را، مثلاً، در یادگیری فیزیك یا زبان فرانسه، یا قدردانی از شعر شکل بدهد، چه پیشنهادی دارد؟

درحالی که، استدلال‌های احاطه کنندهٔ نظریهٔ هرست با سنجش اعتبار یك مفهوم مثبت سروکار دارند، استدلال‌های احاطه کنندهٔ رفتارگرایی اسکینری، بیشتر برای جلوگیری از یك فاجعهٔ تربیتی طرح‌ریزی می‌شوند؛ زیرا همان طور که هیو سوکت نیز در کتاب خود، *طراحی*

---

1. behaviorism

برنامهٔ درسی[1] (۱۹۷۶) خاطر نشان کرده است، ممکن است رفتار گرایی، هدف‌های تربیتی را محدود کند، آنچه آموخته می‌شود را به آنچه می‌توان اندازه گرفت منحصر سازد، و «تدریس را برای آزمون» ترویج نماید. رفتار گرایی، با یك تکنولوژی بی‌طرف اخلاقی، که نوعاً فرض را بر این می‌گذارد که موضوعات تجربی را باید با نهادهای نامتغیر تطبیق داد، بسیار فاصله دارد، و همچون نظام اخلاقی‌اش با تفسیری بس محدود از سودگرایی همراه است. رفتار گرایی، حتی ممکن است ملاحظاتی در خصوص مسیحیت هم داشته باشد. تا آنجا که روش‌های «اصلاح رفتار» از این مخاطرات در امان باشند، چنین احتمالی وجود دارد، زیرا کارورزان، بیش از عقایدشان انسانی‌اند، و صرفاً استفاده‌ای منظم‌تر و هوشمندانه‌تر از تشویق و دلسردسازی معمولی به‌عمل می‌آورند.

به عنوان آخرین نمونه از یك موضوع فلسفی، که پیوسته مورد توجه بوده است، می‌توان از استقلال شخصی به منزلهٔ یك هدف تربیتی یاد کرد. درحالی که این موضوع، در درجهٔ اول، عمدتاً در زمینهٔ تربیت اخلاقی موردبحث قرار گرفت، اما به زودی معلوم شد که موضوعی ارزشمند در کل برنامهٔ درسی است. من در کتاب *فلسفهٔ آموزش ابتدایی* (۱۹۶۴)، روابط آن را با پیشرفت گرایی، و در کتاب *مسائلی در آموزش ابتدایی*[2] (۱۹۷۶)، روابط آن را با روش‌های اکتشافی کاویدم، درحالی که، جی.پی. وایت[3]، در کتاب خود، *به سوی یك برنامهٔ درسی اجباری*[4] (۱۹۷۳)، تا آن جا پیش رفت که از توجیه‌پذیری یك برنامهٔ درسی اجباری متحدالشکل دفاع کرد، به این دلیل که این برنامهٔ درسی شاگردان را دقیقاً برای اجرای استقلال آماده می‌سازد.

یك تحلیل سه بُعدی از ماهیت استقلال، که به صورت گسترده موردقبول واقع شده، شامل انجام قضاوت‌های مستقل (یا اصیل)، مقداری تأمل در خصوص معیارهای قضاوت، و انسجام در عمل بر حسب قضاوت‌های خود می‌باشد. اما درك ارزش این هدف تربیتی مشکل‌تر بوده است، لذا برخی پرس‌وجوی از آن را تناقض آمیز می‌دانند، برخی آن را به احتیاط و دوراندیشی ربط می‌دهند، در حالی که عده‌ای دیگر به پی‌ریزی یك هویت مشخص یا شأن و اعتبار فردی، که با قبول مسئولیت نهایی برای زندگانی و اعمال خود همراه است، اشاره می‌کنند. روابط این هدف با شرایطی که می‌تواند به بهترین نحو به رشد آن کمك کند، همچنین پیامدهای اقتصادی و سیاسی

---

1. Designing the curriculum
2. Problems in Primary Education
3. J. P. White
4. Towards a Compulsory Curriculum

آن، مسائلی بسیار عمومی اند. مسألهٔ آشتی دادن استقلال با ضرورت اقتدار، هم در اوان یادگیری و هم در سطح عمل سیاسی، نیز مطرح است. کتاب *دویل*[1]، *قضاوت‌های تربیتی*[2] (۱۹۷۳)، حاوی مجموعهٔ متنوعی از دیدگاه‌ها دربارهٔ استقلال است.

فهم فلسفی، به صورت متشکل و متراکم رشد می کند. آنچه انسان بعداً بدان پی می برد، موجب اصلاح آنچه قبلاً بدان معتقد بوده، می شود. در فلسفه، همهٔ امور به یکدیگر مربوط اند. برای مثال، اگر رفتارگرایی، نظریه‌ای معتبر دربارهٔ انسان‌ها بود، نظر متمایز پیترز در باب «فهم دیگران» پدید نمی آمد و جزء علوم طبیعی قرار می گرفت. همچنین، اگر اسکینر درست می گفت، ما باید می‌پذیرفتیم که انسان مستقل، «ساختهٔ جهل ماست»، و با افزایش آگاهی ما، خمیرمایهٔ اصلی وجود چنین انسانی هم از بین می‌رود(۱۶). در تکمیل سومین بُعد این روابط سه گانه، باید گفت که اگر اقسام معرفت هر ست و اقعاً مبانی تقلیل ناپذیر کل معرفت ما باشند، آیا شالوده‌ای ضروری برای دستیابی به استقلال نیستند؟

گاه در فلسفهٔ تعلیم و تربیت، ردپایی از دیدگاه نسبتاً محدود لاکی دیده می شود، که روشنگر علت وجود برخی علف‌های هرز و موانع است. اما در مقابل بحث‌های تنگ نظرانه‌ای که مختص عصر تحلیل زبانی است، هم اکنون درك بسیار بیش تری از کلیت مسائل وجود دارد. یك بررسی کامل، مستلزم یك همه‌پرسی است، اما دست کم، بسط و گسترش نقادانهٔ چشم اندازها، یکی از فواید مورد انتظار از مطالعهٔ فلسفه است. و همچنان که تغییر در فهم ما، برداشت ما را از این موقعیت تحت تأثیر قرار می‌دهد، آثار مهمی بر عملکردمان نیز خواهد داشت. چرا که ما، چه در مدارس و چه در خارج از مدارس، آن گونه عمل می کنیم که می اندیشیم.

۵- آیندهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت

از نظر آینده، وضعیت کنونی به سختی می تواند دلگرم کننده باشد. به موازات برخورد اندیشه‌های تازه با مسائلی که هم جدیدند و هم پایدار، هر رشته‌ای، از تأکیدها و رویکردهای تازه برخوردار می‌شود؛ اما در حال حاضر، کارهای جدید یا به ندرت وجود دارد، یا حتی وجود ندارد. هم اکنون، مدارس در اشغال مدیریتی راکداند و با مشکلات مختلفی دست به گریبان. در غیاب برنامه‌های درسی بزرگ، یا نوآوری‌های سازمانی برای نرم کردن ساختارهای عمیق‌تر عمل،

---

1. Doyle
2. Educational Judgements

احتمالاً نیازهای محسوس کارورزان به نحو فزاینده‌ای به شکل نیازهای محدود و فوری درمی آید، و انتظاراتی ضد انواع بینش‌های عرضه شده به وسیلهٔ رشته‌های آزادمنشانه شکل می گیرد.

هرچند در حال حاضر، کاربرد الگوی تحلیلی بسیار محدود گردیده، اما بسیار بعید است که در آیندهٔ نزدیك، جانشین عمده‌ای برای سبك تحلیلی فلسفهٔ تعلیم و تربیت کنونی ظهور کند. بدون شك، حملات تازه‌ای بر مسائل دائمی هدف‌ها، برنامهٔ درسی، یادگیری، برابری، و رابطهٔ نظریه با عمل صورت خواهد گرفت، و موضوع‌های برجستهٔ جدیدی، همچون کنترل سیاسی تعلیم و تربیت، تربیت سیاسی (۱۷)، برنامهٔ درسی و کار(۱۸)، و ماهیت تعلیم و تربیت آینده، در کانون توجه واقع خواهد شد.

در چنان موقعیتی، یکی از فوایدی که ممکن است عاید شود آن است که گرد و غبار برپا شده در اثر فعالیت‌های اواخر دههٔ ۱۹۶۰ و اوایل دههٔ ۱۹۷۰ فرو بنشیند، و وضعیت‌های استوار، به گونه‌ای روشن‌تر، از توهمات غیرواقعی و تفننات موقتی تفکیك گردند. احتمالاً در یك مدت زمان بیش‌تر، مناسب است که این آهنگ پیشرفت سریع، به دنبال یك دورهٔ حسابرسی و تثبیت باشد.

منابع

1. R.S. Peters: *Education as Initiation* (Evans, London, 1964).
2. In R.D. Archambault (ed): *Philosophical Analysis and Education* (RKP, London, 1965), PP. 113-138.
3. P.H. Hirst: *Philosophy and Educational Theory*, British Journal of Educational Studies (12, 1, 1963).
4. Reprinted in R.S. Peters: *Education and the Education of Teachers* (RKP, London, 1977), Ch. 7.
5. In J, Doyle (ed): *Educational Judgements* (RKP, London, 1973), Ch. 14.
6. In T. Pateman (ed): *Counter Course* (Penguin, Harmondsworth, 1972), PP. 115-139.
7. E. Gellner: *Words and Things* (Gollancz, London, 1959).
8. See reference 5.
9. J. Wilson: *Concepts, Contestability and the Philosophy of Education*, Journal of Philosophy

of Education (15, 1, 1981).

10. In S.C. Brown (ed): *Philosophers Discuss Education* (Macmillan, London, 1975), Ch.4.
11. R.K. Elliott: *Education and Justification*, Proceedings of the Philosophy of Education Society(11, 1977).
12. For example, R.K. Elliott: *Aestheticism, Imagination and Schooling*, Journal of Philosophy of Education (15, 1, 1981).
13. D. Gorbutt: *The New Sociology of Education*, Education for Teaching (No. 89, 1972).
14. R. Pring: *Knowledge out of Control*, Education for Teaching, (No. 89, 1972).
15. B.P. Skinner: *About Behaviorism* (Cape, London, 1974), P. 104.
16. B.F. Skinner: *Beyond Freedom and Dignity* (Cape, London, 1972), P. 200.
17. For example, see P. A. White: *work-place Democracy and political education*, Journal of Philosophy of Education (13, 1979).
18. For example, see C. Wringe: *Education, Schooling and the World of Work*, British Journal of Educational Studies (29, 2, 1981).

فصل بیست و پنجم

فلسفهٔ تعلیم و تربیت در استرالازیا: تعریف و تاریخچه[1]

جیمزاس. کامینسکی

فیلسوفان تعلیم و تربیت، مایل بوده‌اند پیشرفت رشتهٔ خود را طوری وصف کنند که گویی این رشته، کار فکری مستقلی بوده است که در سایهٔ قوانین و منطق درونی خودش پیشرفته است. بازگو کردن این توصیفات نسبتاً آسان است؛ و این فرایند، همان گونه که نسبتاً قابل پیش‌بینی هم هست، ما را به افلاطون و به بزرگ‌ترین فیلسوفان در تاریخ فکری غرب بازمی‌گرداند(۱). و درواقع، تا حد معینی، می‌توان تکامل فلسفهٔ تعلیم و تربیت را طوری وصف کرد که گویی یك بحث مستقل است که طبق قوانین بنیادی خودش انجام شده است (مقایسه کنید با تولمین، ۱۹۷۲، ۲۶۱). اما این فرض که یك رشته، معادل با منطق مستقل یك بحث جاری علمی است، به تنهایی، تحقیقات را به سمت «بازگشت بی‌پایان» پیشینه‌های فکری، ضرورت‌های منطقی، و «ستایش‌های متافیزیکی» بی‌حدوحصر سوق داد (مقایسه کنید باوروتی، ۱۹۸۴، ۶۷ـ۶۱). بدون مراجعه به افرادی که رشته‌ای را ترویج کرده‌اند، سازمان‌های حرفه‌ای که محتوای آن رشته را شکل و جهت داده‌اند، و دورهٔ زمانی و موقعیت اجتماعی‌ای که رشته در آن تکامل یافته است، گزارش رضایت‌بخش پیشرفت آن رشته ـ مشتمل بر فلسفهٔ تعلیم و تربیت ـ را نمی‌توان کامل شمرد.

---

1. Kaminsky, James. S. (1988). *Philosophy of Education in Australasia: A definition and a history.* Educational Philosophy and Theory, 1988 (20) 1. PP. 12-26.

به دیگر سخن، من بر این عقیده‌ام که *گزارش‌های درون‌گرا*[1] در باب تکوین و تکامل فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به دلیل غفلت از افراد، سازمان‌ها، تاریخچه (برای مثال، کریتندن [در دست انتشار]؛ کلارك، ۱۹۸۲) و ستایش‌های خود ارضاکنندهٔ‌شان - حتی اگر فقط اشاره‌وار هم باشند - ذاتاً مشکل‌آفرین و نارضایت‌بخش‌اند. این گزارش‌های «درون‌گرایانه»، با دل سپردن به زنجیره‌ای از کتاب‌ها، مقاله‌ها، و قهرمان‌ها، جنبه‌های شخصی، سازمانی، و تاریخی تکوین یك رشته را به دست فراموشی می‌سپرند، گذشته‌اش را به عنوان آمیزه‌ای از پیشینه‌های فکری بی‌پایان، حالش را به مثابهٔ یك کتاب‌شناسی حاشیه‌ای، و آینده‌اش را به منزلهٔ امری «قریب‌الحصول» وامی‌نهند. این گزارش‌ها چون طوری نوشته می‌شوند که گویی یك رشته، چیزی جز کتاب‌شناسی‌هایش - یعنی، ستایش‌های چاپلوسانهٔ مادی از قهرمانان عقلانی‌اش - نیست، موفقیتی کسب نمی‌کنند.

اما آیا بدون مراجعه به عناصر «درون‌گرای» فلسفهٔ تعلیم و تربیت - چنان که خواهد آمد - هم می‌توان گزارشی معتبر تهیه کرد؟ آری، می‌توان. از آن‌جا که بازسنجی گسترده و، سپس، معرفی این یا آن موضع فکری، یا این یا آن قهرمان فکری، که معمولاً در سرگذشت‌های فکری عادی دیده می‌شود، در *گزارش‌های برون‌گرای*[2] فرضی، به گونه‌ای معنادار مفقود است، این گزارش‌ها به لحاظ عقلانی رضایت‌بخش نیستند. به فرض که چنین باشد، به نظر من، با نادیده گرفتن این گزارش‌ها، چیز زیادی را از دست نخواهیم داد؛ به‌خصوص اگر معتقد باشیم - چنان که من هم معتقدم - که یك گزارش رضایت‌بخش از تاریخچهٔ فکری فلسفهٔ تعلیم و تربیت باقی می‌ماند که باید نوشته شود - حتی اگر کاملاً مایل به تصدیق این موضوع باشیم که کارهای اولیه تا حدودی انجام شده است (برای مثال، کریتندن [در دست انتشار]؛ کلارك، ۱۹۸۲).

«گزارش‌های برون‌گرا»، در این مورد، بر رقبای درون‌گرا ارجحیت دارند؛ زیرا آن‌ها این دیدگاه را که «اگر چیزی صدای ارذك نداشته باشد، اردك نیست!»، و درواقع، تعاریفی (بنیادگرایانه) را که مایل‌اند ساعات بی‌پایان و بیهوده‌ای را صرف کنند تا «آن یك چیزی» را که فلسفهٔ تعلیم و تربیت است بیابند، کنار می‌گذارند (برای مثال، لوکاس، ۱۹۶۹). «گزارش‌های برون‌گرا» موجب ارجحیت تعاریفی می‌شوند که برای نمایش ماتریس معیارهای ظاهراً غیرقابل تصریح، بر علائم متکی‌اند - حتی اگر چنین به نظر برسد که کاربرد و دستیابی به توافق دربارهٔ این معیارها در «قالب زندگی»ای که لازمهٔ آن هستند، چندان مشکل نیست (نگاه کنید به ویتگنشتاین،

1. internalist accounts 2. externalist accounts

۱۹۷۰، ۱۱۲e-۱۱۳e، ۳۵۴: ۸۸e، ۲۴۲-۲۴۱).

گزارش‌های «برون گرا»، یك رشتهٔ فکری را با کار یك یا دو نفر، یا محوریت تاریخی یك یا دو اندیشه، خلط نمی کنند. از آنجا که این قبیل گزارش‌ها متکی بر علائم‌اند، شاخص‌ها، مقیاس‌ها، و نمونه‌های برونی نامزاحم را از پدیده‌های اجتماعی «کمتر سخت» ارائه می‌دهند. امتیاز تعاریف «برون گرا» این است که شاخص‌ها و مقیاس‌های سخت را برای توصیف رویدادهای اجتماعی و فکری گم شده در فضای مه‌آلود تعاریف «بنیادگرا» به کار می‌برند، و برای تبیین‌های مربوط به «*فردگرایی روش‌شناختی*»[1] - تفسیر نظریه‌های «انسان بزرگ» از تاریخ، علوم اجتماعی، و علم - ارجحیتی قایل می‌شوند.

از سوی دیگر، چنین نیست که گزارش‌های «برون گرا» تا حدودی منکر شوند که رویدادها از سوابقی برخوردارند، زیرا این گزارش‌ها برای توصیف پیشرفت یك رشتهٔ خاص، بر شاخص‌های برونی از قبیل نقاط شروع، نقاط انتقال، نقاط تشدید، و مانند آن متکی‌اند. گزارش‌های «برون گرا»، دین تاریخی خود را نسبت به دیگر حوزه‌های فکری می‌پذیرند. آن‌ها تصدیق می کنند که فلسفهٔ تربیتی، دارای پیشینه‌های فکری است. آن‌ها اذعان می‌ورزند که پیش از سازماندهی رسمی رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، برخی افراد، مطالبی نوشته‌اند که به‌صورت عناصر اصلی این رشته در آمده است. گزارش‌های برون گرا، همهٔ این موارد را می‌پذیرند، اما علاوه‌بر این‌ها (با «صدای بلند») اعلام می‌دارند که در نقطه‌ای معین در بستر زمان و تاریخ، حوزه‌های موفق مطالعات علمی «گردهم می‌آیند» (چنان که گرد آمده‌اند)، و شکل‌های هدایت کننده‌ای را به‌وجود می‌آورند که همان شاخص‌های نقادانهٔ یك رشتهٔ علمی‌اند و نقش مهمی را در هدایت این رشته ایفا می‌کنند.

فلسفهٔ تعلیم و تربیت در استرالازیا، رشته‌ای است که تاریخچهٔ خاص خودش را دارد - سوای از تاریخ فلسفهٔ استرالازیا، این رشته، در برخی از پیشینه‌های فکری، ضرورت‌های منطقی، و «ستایش‌های متافیزیکی» بی‌پایان، با فلسفه شریك است؛ چنان که در سؤالاتی، با دیگر رشته‌های موجود در دانشکده‌های علوم تربیتی ذی‌سهم است. این مشخصات، باعث نمی‌شود که فلسفهٔ تعلیم و تربیت، [تبدیل به] فلسفه، یا جامعه‌شناسی، یا شایستهٔ احراز موقعیت پیش‌پا افتادهٔ یك رشتهٔ *چند رشته‌ای*[2] گردد. فلسفهٔ تعلیم و تربیت، رشته‌ای است با اهداف فکری و

---

1. methodological indivindualism
2. multi-disciplinary discipline

اجتماعی مخصوص خودش.

اگر این تاریخچه، یك بُعدی است، و اگر شکل معمولی تر سرگذشت فکری را به فراموشی می سپرد، بگذار چنین باشد. چیزی از دست نمی رود.

۱ـ سرآغاز

اگر کسی مایل به فهم این مسأله باشد که چرا فیلسوفان تربیتی، بعد از جنگ جهانی دوم، سؤالات خاصی را مطرح کردند، روش‌های فلسفی خاصی را به کار بردند، و برنامهٔ پژوهشی خاصی را به اجرا در آوردند، باید به خاطر بیاورد که اکثریت وسیع کل فیلسوفان تعلیم و تربیت، تا پس از جنگ جهانی دوم آموزش ندیده بودند. در بسیاری از موارد، این افراد از صنعت آموزش و پرورش، وارد فلسفهٔ تعلیم و تربیت گردیدند. بیش تر آنان ابتدا به عنوان معلم تربیت شده بودند، و در بسیاری موارد، و دست کم در آغاز، آموزش‌های خود را در زمینه‌ای ادامه دادند که می توان آن را در نهایت به عنوان بخش‌های مبانی تعلیم و تربیت توصیف کرد. با این حال، باید توجه داشت که بسیاری از آنان، به کلی یا تا اندازه‌ای، در بخش‌های فلسفه آموزش دیده بودند، و تحت نظارت یا، تا حد زیادی، تحت نفوذ اساتید فلسفه بودند(۲). اگر کسی مایل به تبیین این مسأله باشد که علت تغییر ذهنیت فیلسوفان تربیتی دربارهٔ پرسش‌هایی که طرح کردند، روش‌هایی که به کار بستند، و برنامهٔ پژوهشی‌ای که پذیرفتند، چه بوده است (مقایسه کنید با بارنت، ۱۹۸۱؛ پرات، ۱۹۸۱؛ پیترز، ۱۹۸۳)، این تبیین، بدون مراجعه به جنگ ویتنام، و جهش ضد فرهنگی‌ای که با این جنگ آغاز شد و با خاتمه‌اش به اتمام رسید، انجام نشدنی است.

فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به عنوان محصول یك بحث جمعی رشد کرده است؛ بحثی که در آن، سهم افراد، یك نقش مدیریتی، اما کم تر اجرایی، را ایفا کرده است (مقایسه کنید با تولمین، ۱۹۷۲، ۲۶۵؛ زیمن، ۱۹۷۸، ۱۰ـ۴ و ۳). کارهای فکری افراد، نقش مهمی را در پیشرفت هر رشته ایفا می کند. مواضع و تحقیقات عقلانی افراد ـ که به‌وجود آورندهٔ مشاغل آنان، رقابت برای کسب وجههٔ علمی، احترام همکاران، وجایگاه‌های محترمانه در داخل مجموعه‌های عقلانی است ـ محتوای اولیه (مجموعه‌ای از پرسش‌ها و پاسخ‌های بنیادی) یك رشته را تعیین می کند (تولمین، ۱۹۷۲، ۲۶۲، ۲۶۱؛ زیمن، ۱۹۶۸، ۱۴۲ـ۱۲۷). اما در بیشتر موارد، یك نفر فقط با قرار دادن کار جمع در معرض قضاوت یك گروه مرجع «مقتدر» ـ اشخاصی که برای کل اهداف و مقاصد، و برای کل مشاغل سخن می گویند ـ می تواند بحث جمعی را تحت تأثیر قرار دهد (تولمین، ۱۹۷۲، ۲۶۵؛ زیمن،

۱۹۶۸، ۱۴۲، ۱۲۷ـ۱۲۷؛ زیمن، ۱۹۷۸، ۹ـ۸). به عبارت دیگر، تأثیر اهداف دسته‌جمعی یك حرفه بر تك تك اعضا، نیرومندتر از تأثیر تك تك اعضا بر یك حرفه و اهداف دسته‌جمعی آن است.

انجمن‌ها و اتحادیه‌های حرفه‌ای، ائتلاف شرکایی را که اعضای سازمانی‌شان هستند، و همچنین خزانهٔ پرسش‌ها و پاسخ‌هایی را که به‌وجود آورندهٔ برنامهٔ پژوهشی‌شان هستند توجیه منطقی کرده، شکل می‌دهند (مقایسه کنید با زیمن، ۱۹۶۸، ۱۴۲ـ۱۲۷). تولمین[1] در همین زمینه می‌نویسد:

> *اندیشه‌های «رشتهٔ فکری» و «گروه حرفه‌ای خبره»، همچنین عواملی که موجب انسجام فکری این رشته و هویت این گروه می‌شوند، با یکدیگر همبستگی دارند... به طور خلاصه، وجود و یگانگی یك رشتهٔ فکری، که به عنوان یك موجود تاریخی خاص تلقی می‌شود، استمراری را منعکس می‌کند که به واسطهٔ رشد آرمان‌ها و آرزوهای فکری آن، به مسائلش نسبت داده می‌شود* (تولمین، ۱۹۷۲، ۱۵۵، ۱۵۴).

اهداف عملی و تبیینی یك رشته، موجب تشویق و ترجیح علایق و آرمان‌های فکری‌ای می‌شوند که محور اهداف و آرزوهای آن رشته‌اند (تولمین، ۱۹۷۲، ۲۹۲). از این رو، اهداف گروهی، محتوای یك رشته و گنجینهٔ پرسش‌ها و پاسخ‌هایی را که سازندهٔ برنامهٔ پژوهشی آن هستند کنترل می‌کنند، و نیز تمایل دارند که از طریق تعیین سمت و سوی پژوهش‌های آینده، ارزیابی آن رشته را هم تحت کنترل خود در آورند.

اتحادیه‌های حرفه‌ای، نشستهای رسمی را (با کم‌ترین قید و شرط) برگزار می‌کنند، و معمولاً مسئولیت مجلات و خبرنامه‌های حرفه‌ای و مانند آن را برای مبادلهٔ نتایج پژوهشی برعهده می‌گیرند (زیمن، ۱۹۶۸، ۱۲۶ـ۱۰۱). از این رو، انجمن‌ها و نشریه‌های آن‌ها، معرفی رویدادهای فکری مُجاز ـ اندیشه‌هایی که، دست کم، توجه جدی سخنگویان «مقتدر» یك رشته را جلب کرده‌اند ـ را کنترل می‌کنند. نشریات ادواری اختصاص یافته به کارهای اعضای یك حرفه، به‌صورت نگهبانان اصلی آنها در می‌آیند. به دیگر سخن، نشریات حرفه‌ای، عرصه‌ای را فراهم می‌آورند که در درون آن، نوآوری‌های فکری به گروه‌های مرجع مقتدر عرضه می‌شوند تا دربارهٔ «امید بخشی»، «فایده‌مندی»، یا «بی‌صلاحیتی» کامل یك اندیشه، تصمیم گیری شود. نشریات حرفه‌ای، همچون سنگری هستند برای دفاع از «اندیشه‌های پذیرفته شده» در برابر

---

1. Toulmin

ماجراجویی‌های فکری مبتدیان، و «عقاید ناشایست» شیادان و نیرنگ‌بازان (زیمن، ۱۹۶۸، ۱۲۶ـ۱۰۲).

بدون مراجعه به انجمن‌ها و اتحادیه‌هایی که رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت را معرفی می کنند، پویایی فکری «درونی» این رشته را نمی توان محتمل‌الوقوع دانست. انجمن حرفه‌ای، موجودیتی اجرایی است که وجود، بقا، و رشد آن، از حیث تاریخی، لازمهٔ تأسیس و تکامل یك رشتهٔ فکری است. پس، در یك نگرش بسیار معنادار، رشته‌های فکری، مخلوق سازمان اجتماعی‌شان هستند.

تحلیل «برون گرای» فوق‌الذکر را نمی توان بدون توجه به یك تحلیل «درون گرا» از منطق رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت پیش برد. تحقیق دربارهٔ روابط اجتماعی - سیاسی - تاریخی دربرگیرندهٔ تکوین یك رشته، یك چیز است، و این سؤال که یك رشته به چه نتایجی دست یافته، و کدام‌یك از مسائل مربوط به رفتار فکری یا عملی معمولی را حل کرده است، چیز دیگری است (تولمین، ۱۹۷۲، ۳۰۵). اما موضوع اصلی این نیست که آیا بدون مراجعه به افراد، سازمان‌های حرفه‌ای، و تأثیر دوره‌های اجتماعی و تاریخی مختلف، می توان دربارهٔ نسب‌شناسی‌های منطقی و موفقیت‌ها و شکست‌های فکری این یا آن موضع عقلانی تحقیق کرد یا خیر، بلکه پذیرفتن این مطلب است که برای نادیده گرفتن این عوامل باید بهای فکری گزافی پرداخت (تولمین، ۱۹۷۲، ۳۰۶ـ۳۰۵).

۲ـ سی.دی.هاردی: روزهای اولیه

فلسفهٔ تعلیم و تربیت، کاری مربوط به قرن بیستم است. انضمام فلسفه به پرسش‌های ناشی از عمل *آموزش و پرورش مدرسه‌ای*[1]، موضوع جدیدی است. تاریخچهٔ این رشته، فقط به اندازهٔ سازمان‌های معاصرش قدمت دارد - حتی اگر برای این رشته، مقدور باشد که سودمندانه به آثار افلاطون و ارسطو استناد ورزد (مقایسه کنید با اسنوك، ۱۹۶۹، ۱۶ـ۱۵). مطالعهٔ منظم فلسفهٔ تعلیم و تربیت، در ایالات متحده در سال ۱۹۳۵، و در بریتانیای کبیر در سال ۱۹۶۵ آغاز گردید، اما به یك دلیل مهم، در استرالازیا تا پنج سال بعد به تعویق افتاد(۳). در سال ۱۹۷۰، هنگامی که براساس منافع یك سازمان حرفه‌ای - که در صدد کاربرد روش اصیل و ادیبانهٔ فلسفه در مورد پرسش‌های

1. schooling

ناشی از نظریه و عمل تعلیم و تربیت، و نیز تعیین، تقبل، و معرفی برنامه‌های پژوهشی‌ای بود که با هدف‌های فکری *دانشکدهٔ نامرئی*[1] نوظهور فیلسوفان تربیتی توافق داشت ـ بحث‌هایی دربارهٔ این دانشکده مطرح گردید، فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز پای به عرصهٔ وجود نهاد. مع‌ذلك، رویدادهای فکری جداگانه‌ای هم وجود دارند که به عنوان علائم رمزی عمل می‌کنند و نمایانگر احتمال تکوین یك رشته‌اند. مهم‌ترین این رویدادها در استرالازیا، رویدادهای مربوط به سی. دی. هاردی بود.

در سال ۱۹۴۲ کتاب *حقیقت و مغالطه در نظریهٔ تربیتی*، نوشتهٔ سی. دی. هاردی، منتشر گردید. وی پس از انتشار این کار مهم، کرسی تعلیم و تربیت را در دانشگاه تاسمانیا در سال ۱۹۴۶ اشغال کرد. اما علی‌رغم اشتغال طولانی‌مدت هاردی در این سازمان جنوبی، و علی‌رغم این واقعیت که کار وی حداقل یك دهه پیش از کارهای پیشگامانهٔ اُکانور (۱۹۵۷)، شفلر (۱۹۵۸)، و پیترز (۱۹۶۶) آغاز شده بود، هاردی و کار نیمه‌نهایی وی، تأثیر اندکی در تثبیت موقعیت فلسفهٔ تحلیلی در استرالازیا برجای نهاد(۴).

با این حال، کتاب *حقیقت و مغالطه در نظریهٔ تربیتی*، محصول مهمی در تاریخچهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت استرالازیاست، نه فقط از آن رو که این کتاب، کمکی بنیادی (مقایسه کنید با اسنوك، ۱۹۶۹، ۱۷) به شکل‌گیری فلسفهٔ تحلیلی در مطالعهٔ تعلیم و تربیت بود(۵)، بل به این دلیل که تفسیری را از فلسفهٔ تحلیلی ارائه می‌کرد که به روح حاکم بر کارهای ویتگنشتاین، چنان‌که امروزه می‌شناسیم، نزدیك‌تر بود تا به افکار آن گروه از فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت که کارهای اصلی‌شان یك دهه بعد آشکار شد. هاردی، برخلاف اندیشمندان معاصرش، علاقه‌ای به ابداع، تولید، یا کاربرد نظریه‌های فنی فلسفه در تفکر یا عمل تربیتی نداشت. در عوض، درست مانند ویتگنشتاین، که کوشید تا فلسفه را از قید و بندها و آمیختگی‌های فنی و نظری متافیزیکی رها سازد (جانیك و تولمین، ۱۹۷۳، ۲۵۷ـ۲۵۶)، او نیز خبر از یك طرح تربیتی داد که برای رهاسازی گفتگوی تربیتی از قیدوبندهای تصنعیِ نظریه‌های فنی یا متافیزیکیِ فلسفه طراحی شده بود (هاردی، ۱۹۷۴). در نهایت، کار هاردی، کوششی بود برای مقابله با شکل‌های بنیادین فلسفه، که دعوی هدایت تعلیم و تربیت از طریق زمینه‌های بلند اخلاقی یامعرفت‌شناختی داشتند (هاردی، ۱۹۷۴، ۹۴). وی احتجاج کرد که متافیزیك و شکل‌های فنی گوناگون فلسفه، موانع

---

1. invissible college

بیهوده‌ای را دربرابر گفتگوهای نیرومند پیرامون عمل تعلیم و تربیت پدید می‌آورند (هاردی، ۱۹۷۴).

هاردی می‌خواست ذهن را از موانع عقلانی‌ای که فلسفه به‌وجود آورده بود، رها سازد، نه این که فلسفه، اعم از فلسفهٔ «محض» یا فلسفهٔ «تربیتی»، را دربارهٔ مسائل مربوط به آموزش و پرورش مدرسه‌ای به کار بندد. تا آن‌جا که به هاردی مربوط می‌شود، مسائل اصیل تعلیم و تربیت، یا تجربی است، که می‌بایست به‌وسیلهٔ علوم یا یکی از علوم اجتماعی حل و فصل شود؛ یا تحلیلی است، که باید از طریق منطق یا ریاضیات حل و فصل گردد.

به نظر هاردی، تعلیم و تربیت، بیش از حد از پیوندهای تاریخی‌اش با فلسفه، آسیب دیده است. وی چنین نوشت:

متأسفانه این حقیقت دارد که مطالعهٔ تعلیم و تربیت در دانشگاه‌ها به عنوان یکی از شاخه‌های فرعی مطالعهٔ فلسفه صورت پذیرفته است، به طوری که با ناپدید شدن فلسفه، به عنوان یك موضوع جدی، موضوع تعلیم و تربیت نیز به ناچار در چشمان بسیاری مورد تردید قرار می‌گیرد (هاردی، ۱۹۷۴، ۹۴).

بدین ترتیب، هاردی خود را از شکل‌های فنی و حرفه‌ای فلسفه و فلسفهٔ تعلیم و تربیت، که شاخص سنت تحلیلی گردیده بود، و نیز از کارهای تجویزی، که شکل‌های سنتی فلسفهٔ تعلیم و تربیت را مشخص می‌کرد، کنار کشید.

تا آن‌جا که به هاردی مربوط می‌شود، تأسیس انجمن‌هایی برای مطالعهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت در ایالات متحده و بریتانیای کبیر، صرفاً نشانه‌ای است از کوشش فلسفه ـ یك رشتهٔ نظری که سی یا چهل سال قبل به لحاظ فکری دچار ورشکستگی گردیده ـ برای تثبیت مجدد خود در پناه رضامندی ساده از رونق و شکوفایی تربیتی پس از جنگ جهانی دوم.

۳ـ سی.دی.هاردی و فرصت‌های از دست رفته

فلسفهٔ تعلیم و تربیت در استرالازیا، پدیده‌ای مربوط به گذشته و آینده است. این پدیده می‌تواند در اواخر دههٔ ۱۹۴۰، یعنی، پس از انتشار کتاب کوچك هاردی به نام *حقیقت و مغالطه در نظریهٔ تربیتی* در سال ۱۹۴۲، و اشغال کرسی تعلیم و تربیت دانشگاه تاسمانیا به‌وسیلهٔ وی در سال ۱۹۴۶ شروع شده باشد. انتشار آن کتاب و اشغال این کرسی، می‌توانست نشانهٔ موجه [تأسیس] انجمنی باشد که به کار تخصصی فلسفهٔ تعلیم و تربیت اختصاص یافته است. به دیگر سخن،

استرالازیا می‌توانست شکل تحلیلی جدیدی را از فلسفهٔ تعلیم و تربیت به‌وجود بیاورد، درحالی که، در ایالات متحده، این حرفه، هنوز سرگرم رها ساختن خود از نگاه نافذ دیویی و کثرت *ایسم‌هایی*[1] بود که فلسفهٔ مبهم و نامشخص به‌وجود آورده بود (مقایسه کنید با دایخویزن، ۱۹۷۳)؛ و رویکرد بریتانیایی هم یا به صورت اظهار نظرهای افراد مهم در ساختار تاریخ فکری یا تربیتی غرب (مانند راسل، ۱۹۲۶) دربارهٔ تعلیم و تربیت، و یا به صورت مجموعه‌ای از رویدادهای فکری پدید آمده به‌وسیلهٔ افرادی که به چیزی غیر از تعلیم و تربیت پرداخته‌اند (مانند راسکین، ۱۹۰۶؛ ۱۹۰۷)، باقی مانده بود.

متأسفانه، این فرصت آغازین در استرالازیا از دست رفت. از دست رفتن این فرصت، تا حدی به خاطر ثبات فکری هاردی و نگرش وی نسبت به فلسفه بود؛ تا حدی به این خاطر بود که فلسفهٔ تعلیم و تربیت می‌بایست جزء تشکیلات دانشگاه استرالیا درمی‌آمد؛ و تا حدی هم به خاطر غرور و نخوت ویکتوریایی اندیشمندان و دانش‌پژوهان ساکن در بریتانیای کبیر بود.

هاردی به تعلیم و تربیت ایمان داشت و معتقد بود که تعلیم و تربیت وقتی می‌تواند مؤثر واقع شود که پیوند خود را با رشتهٔ دروغینی همچون فلسفه و با رشتهٔ دروغین‌تری همچون فلسفهٔ تعلیم و تربیت بگسلد (هاردی، ۱۹۷۴، ۹۴). هرچند وی فعالانه در ادبیات این رشته شرکت جست، اما در جهت پیشبرد فلسفهٔ تعلیم و تربیت به عنوان یك رشته، تلاش چشمگیری به خرج نداد(۶). از این رو، عدم حمایت وی از تأسیس کرسی‌ها یا رتبه‌های دانشگاهی در «فلسفهٔ تعلیم و تربیت» (هاردی، ۱۹۸۵)؛ یا عدم حمایت یا عدم مشارکت وی در راه‌اندازی مجلهٔ *فلسفه و نظریهٔ تربیتی* در اواخر دههٔ ۱۹۶۰، یا تأسیس *انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت استرالازیا* در اوایل دههٔ ۱۹۷۰، تعجبی ندارد. این عدم حمایت وی از فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به عنوان یك رشته، به خاطر نارضایتی وی نبود، بلکه به خاطر همنوایی با این اعتقادش بود که فلسفه، چیزی ندارد که به عمل آموزش و پرورش مدرسه‌ای ـ که آن را مسأله‌ای تجربی می‌دانست ـ عرضه کند.

از یك نقطه‌نظر صرفاً واقع‌بینانه، باید به یاد آورد که فلسفهٔ تعلیم و تربیت در دانشگاه‌های استرالیا تا اواسط و اواخر دههٔ ۱۹۶۰ تدریس نمی‌شد. بنابراین، حتی اگر هاردی

1. Isms

یا هر کدام از همکارانش که در دیدگاه وی در مورد فلسفه و تعلیم و تربیت سهیم بودند ـ و در آن زمان عمدتاً در دانشکده‌های تربیت معلم قرار داشتند ـ تصمیم می گرفتند که برای تأسیس انجمنی جهت مطالعهٔ فلسفه و تعلیم و تربیت پافشاری نشان دهند، این کار چندان ارزشمند نبود. از جهتی، این فرصت از دست رفت، چون نظام دانشگاهی استرالیا آمادگی حمایت از آن را نداشت.

از سوی دیگر، اگر کار هاردی با استقبال قاطعی در بریتانیا مواجه شده بود، فلسفهٔ تعلیم و تربیت استرالیا همه چیز را از دست نمی‌داد؛ حتی با درنظر گرفتن عقاید ضد فلسفی هاردی و این واقعیت که فلسفهٔ تعلیم و تربیت، چیزی جز یکی از عناصر تثبیت شده در نظام دانشگاهی استرالیا نبود. استقبال قاطع اولیه در بریتانیا می توانست در دانشگاه‌ها و دانشکده‌های تربیت معلم استرالازیا، علاقه‌ای علمی به ایجاد معدودی رتبهٔ دانشگاهی و یك انجمن تخصصی مناسب پدید آورد. اما انگلستان، گرفتار جنگ جهانی دوم بود، و بلافاصله پس از آن هم سخت در گیر بهبود اقتصاد پس از جنگ. کتاب هاردی، جز در برخی موارد که به‌وسیلهٔ اندیشمندانی همچون دی. جی. أکانور به رسمیت شناخته شد (رجوع شود به ۱۹۵۷، ۲۲)، به تدریج از شهرت افتاد و چاپ آن کاملاً متوقف گردید.

در سال ۱۹۲۶ برتراند راسل در کتاب *دربارهٔ تعلیم و تربیت*[۱] (۱۹۲۶)، خاطرنشان کرده بود که وی این کتاب را به عنوان یك پدر برای پدران و مادران نوشته است، نه به عنوان یك فیلسوف یا فیلسوف تعلیم و تربیت، و این پیام که فلسفه و تعلیم و تربیت با هم ترکیب نشده‌اند، در مؤسسات علمی کشورهای مشترك المنافع محفوظ ماند.

هنگامی که در اوایل دههٔ ۱۹۷۰، فلسفهٔ تعلیم و تربیت در استرالازیا به عنوان یك رشتهٔ علمی پایه گذاری گردید، محوریت آن را ماجراهای فکری سی. دی. هاردی، یا ماجراهای فیلسوفان مخالف سنتی تر مانند *جان آندرسون*[۲] (۱۹۳۱)، و *جان پاسمور*[۳] (۱۹۶۵، مقایسه کنید با ۱۹۸۰، ix) تشکیل نمی‌داد؛ فلسفهٔ تعلیم و تربیت در استرالازیا مفهومی بریتانیایی بود که (برحسب شهرت) برای برآوردن تقاضاهای محلی، و بنا به اجازهٔ پیترز و مؤسسهٔ تربیتی لندن به‌وجود آمده بود.

---

1. On Education
2. John Anderson
3. John Passmore

۴ـ جوّ مساعد در استرالیا و نیوزیلند

استرالیا: با مراجعهٔ به رونق و شکوفایی محدود پس از جنگ، ظهور صنعت گرایی همراه با طبقهٔ اداری، و سپس، گسترش آموزش ابتدایی، متوسطه، وعالی، که بلافاصله پس از جنگ جهانی دوم اتفاق افتاد، می توان توسعهٔ استعدادها و امکاناتی را که موجب اشاعهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت در استرالیا و به‌طور کلی بهبود نظام آموزشی این کشور گردید، توضیح داد.

در نظام آموزشی استرالیا تغییراتی از لحاظ جمعیت‌شناسی به‌وقوع پیوست. اصلاحات آموزشی، که بلافاصله پس از جنگ صورت گرفت، به وسیلهٔ فلسفهٔ سیاسی یا بازسنجی‌های عقلانی منظم نظام آموزشی هدایت نشد.

بعد از حدود دو دهه رکود یا خشکسالی، سال‌های جنگ در استرالیا حاکی از ظهور یك جنبش اصلاحی کارآمد و مؤثر بود. اما با وجود قدرت این جنبش اصلاحی، هیچ نشانه‌ای در دست نبود که آموزش و پرورش ملی یا حتی ایالتی، درصدد ارزیابی موفقیت خود است. استرالیا فاقد اصلاحاتی است که از حیث اهمیت، قابل مقایسه با قانون ۱۹۴۴ آموزش و پرورش در انگلستان و ویلز، قانون مربوط به «لایحهٔ حقوق سربازان» در ایالات متحدهٔ امریکا، یا با طرح لانژوین[1] برای سازماندهی مجدد آموزش متوسطه در فرانسه باشند (اسپاول ۱۹۸۲، ۱۶۲).

کل نظام آموزشی استرالیا، همپای کل جامعهٔ استرالیا، در یك دوره دگرگونی کیفی وارد گردید.

یك شکل دموکراتیك از سرمایه‌داری دولتی اشتراکی ظاهر شد. در جامعهٔ جدید، بزرگ‌ترین طبقه، طبقهٔ اداری یا طبقهٔ متوسط حقوق‌بگیر، یعنی، طبقهٔ «کارمندانی» بود که شالوده‌ای قوی در بوروکراسی اداری سازمان‌های دولتی و بزرگ داشت. نفوذ خانواده و دین تضعیف گردید. ارزش‌ها و ایدئولوژی جدید، گاه به عنوان «سهل‌انگار» توصیف شدند. مواد مخدر و مسائل جنسی، اهمیت بیشتری پیدا کرد، اما دین کم‌اهمیت‌تر گردید. اخلاق خشکه مقدسانه جای خود را به اخلاق اجتماعی داد (بارکان، ۱۹۸۰، ۳۴۵).

تقاضا برای آموزش عالی، ابتدا در دانشکده‌های تربیت‌معلم استرالیا ظاهر گردید.

افزایش دانشکده‌های تربیت معلم در دههٔ ۱۹۵۰ دقیقاً واکنشی بود در برابر تغییرات

1. Langevin plan

به‌وجود آمده در آموزش ابتدایی و متوسطه. پس از سال ۱۹۴۶ و به موازات افزایش نام‌نویسی‌ها در مدارس ابتدایی، اندازه و تعداد دانشکده‌های تربیت معلم هم فزونی گرفت. در سال ۱۹۴۶ فقط هفت دانشکدهٔ تربیت معلم دولتی در استرالیا وجود داشت. در حالی که، در سال ۱۹۶۲ این تعداد به بیست و هشت عدد رسید (بارکان، ۱۹۸۰، ۳۳۸)(۷).

نظام دانشگاهی هم گسترش یافت، اما نه به سرعت گسترش دانشکده‌ها. صنعتی شدن، تخصصی شدن کارها، و افزایش سطح رفاه، تقاضایی ارضانشدنی را برای آموزش و پرورش، به‌طور عام، و آموزش دانشگاهی، به طور خاص، پدید آورد. گسترش بخش دانشگاهی آموزش عالی در استرالیا با تکثیر دانشگاه‌ها در دههٔ ۱۹۵۰ و پس از آن آشکار گردید(۸).

گسترش نظام آموزش عالی استرالیا در اوایل دههٔ ۱۹۵۰ آغاز گردید، و در اواسط تا اواخر دههٔ ۱۹۷۰ به واسطهٔ رکود اقتصادی متوقف شد. در خلال دورهٔ گسترش پس از جنگ، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، جزء متعارف تربیت معلم و نیز جزء مطالعهٔ علمی تعلیم و تربیت در بریتانیای کبیر و ایالات متحده شد. سپس، تحت نفوذ الگوهای اروپایی و امریکایی، استادان و مدرسان مهم در مؤسسات آموزش عالی استرالیا، تقاضایی را برای رتبه‌های دانشگاهی در فلسفهٔ تعلیم و تربیت مطرح کردند که تا آن زمان مورد توجه قرار نگرفته بود. پس، از جهتی، فلسفهٔ تعلیم و تربیت در استرالیا مولود آثار جمعیت‌شناختی پس از جنگ جهانی دوم، الگوهای امریکایی و بریتانیایی تربیت معلم، و نیز گسترش عمومی آموزش عالی است.

نیوزیلند: توسعهٔ استعدادها و امکاناتی که موجب اشاعهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت در نیوزیلند گردید، به عواملی برمی‌گردد که چندان تفاوتی با استرالیا ندارد. در نیوزیلند نیز همچون استرالیا، گسترش شدید و طویل‌المدت تقاضا برای آموزش ابتدایی، متوسطه، و عالی، در مقطع پس از جنگ جهانی دوم، نشانهٔ اصلی شکل‌گیری فلسفهٔ تعلیم و تربیت در دانشگاه‌ها و دانشکده‌های تربیت معلم بود.

در استرالیا، گسترش جمعیت‌شناختی مؤسسات آموزشی، به‌واسطهٔ ظهور صنعت‌گرایی پس از جنگ و طبقه اداری وابسته به آن، و همچنین احساس رونق و رفاه اقتصادی بعد از جنگ تشدید گردید. در نیوزیلند، همان گسترش جمعیت‌شناختی مؤسسات آموزشی، به‌واسطهٔ وعده‌هایی که پیش از جنگ، دولت کارگری جدیدالانتخاب در ارتباط با بازسازی اجتماعی داده بود، تشدید شد.

در سال ۱۹۳۹، پیتر فراستر، وزیر آموزش و پرورش اولین دولت کارگری نیوزیلند،

اعلام کرد که هدف اجرایی وی تضمین این موضوع است که هر شخص، با هر سطح علمی، اعم از غنی یا فقیر، اعم از این که در شهر زندگی کند یا در روستا، و به عنوان یك شهروند، حق برخورداری یك نوع آموزش و پرورش آزاد را دارد که برایش مناسب است و با حداکثر توانایی‌هایش نیز مطابقت دارد. (ضمیمه‌های مجلات مجلس نمایندگان، ۱۹۳۹، E-I، ۳ـ۲) (مك لارن، ۱۹۷۴، ۳).

همچون بسیاری از وعده‌های زمان جنگ، تحقق بخشیدن به لفظ این وعده‌ها، یا حتی روح این وعده‌ها، مشکلات زیادی را دربر داشت. دستیابی به مقداری مصالحهٔ عملی بین وعده‌های زمان جنگ و واقعیت‌های بعد از جنگ، می‌بایست تا سال‌های دههٔ ۱۹۶۰ به تعویق می‌افتاد (کامینگ، آی و کامینگ، ای، ۱۹۷۸، ۳۱۸ـ۳۱۵). معذلك، تعهد هر وزیر آموزش و پرورش پس از جنگ، در برابر عقاید مساوات طلبانه‌ای که به وسیلهٔ اولین دولت کارگری نیوزیلند مطرح شد، نیروی سیاسی مهمی برای دامن زدن به گسترش مؤسسات آموزشی بود(۹).

به‌عنوان بخشی از گسترش و بهبود عمومی آموزش عالی در دورهٔ پس از جنگ، تربیت معلم در دههٔ ۱۹۶۰ عمیقاً تحت تأثیر شکل‌های تربیت معلم در بریتانیا قرار گرفت. توصیهٔ یك درجهٔ حرفه‌ای جداگانه برای معلمان ـ که در سال ۱۹۶۳ توسط کمیتهٔ رابینز در آموزش عالی در بریتانیای کبیر مطرح گردید ـ در نیوزیلند دقیقاً مورد توجه واقع شد (کامینگ، آی و کامینگ، ای، ۱۹۷۸، ۳۱۴)، اما فقط دانشگاه‌های ویکاتو، و بعداً ماسی، مایل گردیدند که درجهٔ لیسانس علوم تربیتی را ارائه کنند(۱۰). تأثیر عمیق گزارش رابینز، و این واقعیت که دانشگاه‌های نیوزیلند، کادر آموزشی خود را از بین فارغ‌التحصیلان خودشان و فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های پادشاهی بریتانیا استخدام می‌کردند، تأثیر شکل‌های انگلیسی تربیت معلم را بیمه کرد (پری و دیگران، ۱۹۶۰، ۵۱).

تحت تأثیر شکل‌های انگلیسی تربیت معلم، استادان و مدرسان مهم، تقاضای جدیدی را برای فلسفهٔ تعلیم و تربیت مطرح ساختند. و فلسفهٔ تعلیم و تربیت در بافت انگلیسی، به معنای فلسفهٔ آر.اس.پیترز بود (کلارك، ۱۹۸۲، ۱۰۴). هر چند مکتب *ایلینویز*[1] (۱۱) و مکتب *سیدنی*[2]، تأثیر معناداری بر هدایت این رشته داشته‌اند، اما این *خط مشی لندن*[3] است که وضعیت فلسفهٔ تعلیم و تربیت را در نیوزیلند تعیین می‌کند (مقایسه کنید با کلارك، ۱۹۸۲، ۱۰۴).

---

1. illinios school
2. sydney school
3. London line

پس، از جهتی، فلسفهٔ تعلیم و تربیت در نیوزیلند، مولود آثار جمعیت شناختی پس از جنگ جهانی دوم، الگوهای امریکایی و بریتانیایی تربیت معلم، و گسترش عمومی آموزش عالی است.

۵ـ تأسیس انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت استرالازیا

همان گونه که در ابتدای این نوشتار خاطرنشان گردید، بدون مراجعه به سازمان‌های حرفه‌ای، که ائتلاف افراد ذی‌سهم و گنجینهٔ پرسش‌ها و پاسخ‌های سازندهٔ یك حوزهٔ فعالیت را توجیه منطقی کرده و شکل می‌دهند، به‌ندرت می‌توان شکل کارهای حرفه‌ای را توضیح داد. آنچه تعجب‌انگیز است، یا احتمالاً چندان تعجبی ندارد، این است که سازمان حرفه‌ای شکل‌دهنده به عملکرد فلسفهٔ تعلیم و تربیت در استرالازیا، سازمانی بریتانیایی است. پذیرش اولیهٔ فلسفهٔ تحلیلی ـ به عنوان شیوهٔ اصلی عملکرد انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت استرالازیا ـ را تقریباً بدون مراجعه به ائتلاف اندیشمندان داخلی، که انجمن را پس از تأسیس آن رواج داده‌اند، می‌توان توضیح داد، اما بدون مراجعه به آر. اس. پیترز و انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر نمی‌توان به توضیح آن پرداخت(۱۲).

در اواخر دههٔ ۱۹۶۰، بسیاری از اساتید استرالازیا، در حوزهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت به تدریس و نشر اشتغال داشتند(۱۳)، و اندیشهٔ تأسیس یك انجمن حرفه‌ای برای مطالعهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، امری «شایع» بود. *لس براون*[1] (که نخستین ویراستار مجلهٔ *فلسفه و نظریهٔ تربیتی*، و دانشیار تعلیم و تربیت در دانشگاه نیوویلز جنوبی بود) اندیشهٔ تأسیس یك انجمن حرفه‌ای را مورد بررسی قرار داد (براون، ۱۹۸۶، ۳). اما به خاطر این که نتوانست حمایت اساتید را جلب کند، از کوشش‌های بیش‌تر دست کشید.

در سال ۱۹۶۹، شرایط برای برداشتن گام‌های آزمایشی به سمت تأسیس یك انجمن حرفه‌ای، به‌قدر کافی تغییر کرده بود. *بیل آندرسون*[2]، که در آن زمان مدرس ارشد دانشگاه سیدنی بود، مسئولیت فراهم آوردن نیروهای اولیه را به منظور تأسیس انجمنی برای علاقه‌مندان به فلسفه و تعلیم و تربیت، بر عهده گرفت (آندرسون، ۱۹۸۵).

در سال‌های ۱۹۶۷ و ۱۹۶۸، هنگامی که آندرسون، تحصیلات دکتری خود را تحت

1. Les Brown
2. Bill Anderson

سرپرستی آر. اس. پیترز طی می کرد، به ارزش تأسیس انجمنی استرالازیایی، مشابه با انجمنی که توسط پیترز در بریتانیای کبیر پایه گذاری شده بود، پی برد. آندرسون، پس از بازگشت به دانشگاه سیدنی، سمیناری دربارهٔ «مفهوم تعلیم و تربیت» ترتیب داد که باید به وسیلهٔ آر. اس. پیترز، که بعد از ترك مؤسسهٔ لندن در دانشگاه ملی استرالیا مشغول کار گردید، ارائه می‌شد. وی این سمینار را در وهلهٔ اول، برای استفاده از حضور پیترز در استرالیا، و در وهلهٔ دوم، برای گرد آوردن هستهٔ اصلی اعضای بالقوهٔ یك انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت برگزار کرد. بدین ترتیب، در سومین ثلث سال ۱۹۶۹ و در «سمینار پیترز»، *وارن فنلی*[1]، طرح آندرسون را برای تأسیس یك انجمن ارائه کرد. (آندرسون، ۱۹۸۵) گرچه این یك طرح اولیه بود، اما در این سمینار، علاقهٔ کافی برای پرداختن به طرح‌های بعدی ابراز گردید.

ابتکار عمل اولیه آندرسون، منجر به تشکیل کمیته‌ای موقتی گردید که مرکب از افراد زیر بود: لس براون، دانشیار تعلیم و تربیت در دانشگاه نیوویلز جنوبی؛ *آناهاگ*[2]، (۱۴) مدرس اصلی دانشکدهٔ تربیت معلم سیدنی؛ *آر. پری سیانز*[3]، از دانشگاه مك کواری؛ و بیل آندرسون، مدرس ارشد دانشگاه سیدنی. این کمیتهٔ سازمانی، اساسنامهٔ اولیهٔ انجمن را تهیه کرد، اولین دعوتنامه را برای اعضا صادر نمود، و برنامه‌های مربوط به یك همایش افتتاحی را که باید در مه ۱۹۷۰ در دانشگاه نیوویلز جنوبی و به سرپرستی براون به عنوان دعوت کننده و میزبان برگزار می‌شد، تدارك دید.

این همایش به وسیلهٔ پروفسور *پی. اچ. پارتریج*[4]، نایب‌رئیس دانشگاه ملی استرالیا، افتتاح گردید. در این همایش، اساسنامه، مورد قبول افراد حاضر در جلسه قرار گرفت، شورایی برگزیده شد، و کمیته‌ای اجرایی، مرکب از لس. ام. براون، به عنوان رئیس؛ ای. سی. هاگ، به عنوان نایب رئیس؛ دبلیو. ای. آندرسون، به عنوان دبیر؛ و آر. پری سیانز، به عنوان خزانه‌دار، تعیین گردید.

پس، از جهتی، فلسفهٔ تعلیم و تربیت در استرالازیا، در بیستم مه ۱۹۷۰ در دانشکدهٔ باسار دانشگاه نیوویلز جنوبی آغاز شد (آندرسون، ۱۹۷۱؛ براون، ۱۹۸۵؛ مقایسه کنید. باکلارك، ۱۹۸۲). اما برخلاف انجمن‌های مشابه در ایالات متحده و بریتانیای کبیر، که عضویت اولیهٔ در آن‌ها و برنامهٔ

---

1. Warren Fenley
2. Anna Hogg
3. R. Precians
4. P.H. Partridge

پژوهشی‌شان بر حسب بوم‌شناسی‌های خود آنها به‌وجود آمد، انجمن استرالازیا، حداقل در شروع کار، روش تحلیلی و برنامهٔ پژوهشی انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر را که دفاع از «تعلیم و تربیت لیبرال» بود، پذیرفت. دفاع از تعلیم و تربیت لیبرال، موجب شکل گیری، تصریح، و اعلام گنجینهٔ پرسش‌ها و پاسخ‌هایی گردید که لازمهٔ برنامهٔ پژوهشی فلسفهٔ تعلیم و تربیت در استرالازیا بودند (رجوع شود به خلاصهٔ مذاکرات، ۱۹۷۲).

به‌علاوه، بسیاری از اعضای مهم انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت استرالازیایی، خارج از بوم‌شناسی خود و مطابق با یك محیط خاص انگلیسی رشد کردند. بدین معنا که آن‌ها به انگلستان سفر کردند، در مؤسسهٔ لندن آموزش دیدند، و خود را بر حسب گنجینهٔ پرسش‌ها و پاسخ‌هایی که لازمهٔ محیط انگلیسی و نظر پیترز دربارهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت بود، معرفی نمودند. اما در اواسط دههٔ ۱۹۷۰، بسیاری از اعضای جدیدتر و جوان‌تر انجمن، که در استرالیا و یا در ایالات متحده آموزش دیده بودند، برنامهٔ پژوهشی و روش‌شناسی خط مشی لندن را مشکل‌ساز یافتند(۱۵). از یك جهت، واکنش این گروه در برابر «خط مشی لندن»، مطابق با الگوی واکنش و مخالفت مخصوص فلسفهٔ تعلیم و تربیت انگلیسی - برای مثال، فلسفهٔ تعلیم و تربیت در مؤسسهٔ تربیتی لندن - بود. اما این پژوهش گروهی، از بوم‌شناسی خود آنها و قهرمانان ضد فرهنگی سال‌های دههٔ ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، یعنی، گودمن[1]، ریمر[2]، هالت[3]، کوتسول[4]، پوستمن[5]، وینگارتنر[6]، مارکوزه[7]، باولز و جینتیس[8]، فرر[9]، فانون[10]، و ایلیچ[11]؛ و فلسفهٔ فنی آلتوسر[12]، پوپر[13]، لاکاتوش[14]، فایرابند[15]، و کواین[16] الهام گرفت. اعضای جوان‌تر انجمن، برحسب شایستگی فنی، رومانتی‌سیسم، و سیاست‌های مخصوص دههٔ ۱۹۶۰ مشخص گردیدند. این گروه، نمی‌خواست مبهوت پیترز و خط مشی لندن باشد. مخالفت فلسفی این گروه، به خاطر بازگشت به فلسفهٔ تربیتی تعصب‌آمیز در انجمنی بود که روزهای اولیه‌اش، تحت‌الشعاع دفاع تحلیلی از تعلیم و

---

1. Goodman
2. Reimer
3. Holt
4. Kozol
5. Postman
6. Weingartner
7. Marcuse
8. Bowles & Gintis
9. Freire
10. Fanon
11. Illich
12. Althusser
13. Popper
14. Lakatos
15. Feyerabend
16. Quine

تربیت آزاد قرار گرفته بود (مقایسه کنید با هاریس، ۱۹۸۰).

٦- مجلهٔ فلسفه و نظریهٔ تربیتی[1]

در مه ۱۹۶۹، اولین شمارهٔ *مجلهٔ فلسفه و نظریهٔ تربیتی* منتشر گردید. در ابتدا، مجله کاملاً مستقل از انجمن، تولید، منتشر، و تأمین مالی می‌شد. در سال‌های ۱۹۶۷ و ۱۹۶۸، براون، تبلیغاتی را برای جذب کمک‌های مالی به راه انداخت، و همهٔ کارهای زمینه‌ای لازم- تأمین منابع مالی و کمک‌های مالی سازمانی، عقد قرارداد با ناشران، درخواست کمک‌های مالی، و غیره- برای انتشار مجله را خود برعهده گرفت. در خلال سال‌های اولیه انتشار مجله، سیاست سردبیری براون این بود که ضمن انتشار مجله در سطح بین‌المللی، شالودهٔ اداری و مالی مجله را هم تثبیت کند.

در آغاز، دست کم، رابطه‌ای غیررسمی بین مجله و انجمن برقرار بود. مدیریت به‌هم پیوستهٔ مجله و انجمن- و این که براون، مدیر کل انجمن و سردبیر مجله بود- این تصور را به وجود آورد که بین مبنا، هدف، و سیاست سازمانی سردبیری، وحدتی در کار است. اما مجله، مخلوق براون بود؛ درحالی که انجمن به خودش تعلق داشت. وحدت مبنا، هدف، و سیاست سازمانی، که مدیریت به هم پیوستهٔ مجله و انجمن به‌طور ضمنی از آن حکایت می‌کرد، درواقع وجود نداشت.

بسیاری از اعضای انجمن بر این عقیده بودند که رابطهٔ انجمن و مجله، فرقی با رابطهٔ *خلاصهٔ مذاکرات انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر*[2] (۱۶) و انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر ندارد. در بریتانیا، یکی مخلوق دیگری بود. در این موقعیت، فرض این مسأله که رابطهٔ *مجلهٔ فلسفه و نظریهٔ تربیتی* و انجمن استرالازیایی، شبیه شرایطی است که در بریتانیا وجود دارد، آسان بود. آر. اس. پیترز، ویراستار *خلاصهٔ مذاکرات انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر* بود، و لس‌براون، رئیس انجمن استرالازیایی- این شباهت به قدری دقیق بود که حتی محتاط‌ترین افراد را به سوی یك پرش بی‌اساس سوق می‌داد.

در سال ۱۹۷۳، هنگامی که *مجلهٔ فلسفه و نظریهٔ تربیتی* با مشکل مالی مواجه شد، انجمن استرالازیایی، پیشنهاد حمایت از انتشار آن را مطرح کرد (لحظات نشست عمومی عادی، هوبارت، ۱۹۷۳)

---

1. Journal of Education al Philosophy and Theory
2. Proceedings of the Philosophy of Education of Great Britain

و آن را در سال‌های ۱۹۷۴ و ۱۹۷۵ به اجرا گذاشت. به موازات تعهد مالی انجمن به مجله، و پیش‌بینی مشارکت بیشتر در عملیات مجله، انجمن، با موافقت براون، پروفسور بی. کریتندن[1]، که بعداً به ریاست انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت استرالازیا برگزیده شد، دکتر *آی. اسنوک*[2]، آقای جی. *والکر*[3]، و آقای جی. گریبل[4] را به عنوان هیئت تحریریه مجله به انجمن معرفی کرد (لحظات نشست عمومی عادی، کانبرا، ۱۹۷۴). آن گاه، انجمن در یک حرکت فوق‌العاده جالب، براون را به عنوان سردبیر مجله‌ای که خودش منتشر کرده بود، و در آن زمان هم کار انتشار و ویراستاری‌اش را برعهده داشت، برگزید (لحظات نشست عمومی عادی، کانبرا، ۱۹۷۴). به نظر می‌رسید که اعضای متنفذ انجمن در مورد این که انجمن باید سردبیر را انتخاب کند، و کنترل سردبیری مجلهٔ *فلسفه و نظریهٔ تربیتی* ـ مجله‌ای که آنان، قطع نظر از جنبهٔ مالی، خود را از حیث روان‌شناختی با آن یکی می‌دانستند ـ را بر عهده داشته باشد، بحث کرده، موقتاً به توافق رسیده بودند. بحث و توافق موقت در مورد سردبیران منتخب ـ احتمالاً پیش از همایش کانبرا ـ نیز بدین معنا بود که با تغییر سردبیر، قوانین مجله هم تغییر می‌کند.

خوشبختانه یا متأسفانه ـ که در این مورد فقط تاریخ می‌تواند قضاوت کند ـ براون در شور و اشتیاق انجمن برای یک مهمانی متغیر یا سردبیریِ چرخشی، شرکت نکرد. وی بر این عقیده بود که در سیاست مطرح شدهٔ انجمن، هیچ توجهی به نقش محوری وی در تأسیس یا تداوم مجله، یا واقعیت‌های اقتصادی انتشار آن، یا اهمیت یک زمینهٔ مستحکم برای اداره و تولید مجله مبذول نشده است (براون، ۱۹۸۵). در سال ۱۹۷۶، مجله باز هم از لحاظ مالی خودکفا شد و دیگر نیازی به حمایت انجمن نداشت. براون، انجمن را ترمیم کرد و مجله را در کنترل شخص خود درآورد.

انجمن هم به سهم خود، با ترمیم روابطش با مجله، در این مورد عکس‌العمل نشان داد. هر چند انجمن به صورت رسمی تا سال ۱۹۸۱ رابطهٔ خود را با مجله قطع نکرد (لحظات نشست عمومی عادی، کنفرانس لاتروب، ۱۹۸۱)، به هر نیت و منظوری که بود، در سال ۱۹۷۶ ارتباط بین این دو کاملاً قطع گردید.

تصمیم براون مبنی بر کناره گیری از مجله، بلافاصله موجب بروز پیامدهایی برای انتشار آن گردید؛ پیامدهایی که خارج از هدف روشن حفظ هیأت تحریریه و شالودهٔ اداری مجله بود.

---

1. B. Krittenden
2. I. Snook
3. J. Walker
4. J. Gribble

مهم ترین پیامد، تولید مجلات رقیب بود. در اکتبر ۱۹۷۶ مجلهٔ *سوابق تعلیم و تربیت رادیکال*[۱] منتشر شد. مجلهٔ *سوابق تعلیم و تربیت رادیکال*، محصول همایشی بود که در ژوئن ۱۹۷۶ به‌وسیلهٔ هرب جینتیس و سام باولز هدایت گردید. *سوابق تعلیم و تربیت رادیکال*، ابتدا به‌وسیلهٔ کمیته‌ای جمع آوری گردید که دست کم، نیمی از آن را اعضای فعال و قابل رؤیت انجمن تشکیل می‌دادند. این مجلهٔ جدید، فوراً به صورت رقیب مجلهٔ فلسفه و نظریهٔ تربیتی در آمد، گرچه این رقابت، عمر نسبتاً کوتاهی داشت؛ اما این دو دستگی، موجب به‌وجود آمدن رقیبانی بادوام تر از مجلهٔ *سوابق تعلیم و تربیت رادیکال* گردید.

ریشه‌های رقیبان بادوام تر مجلهٔ *فلسفه و نظریهٔ تربیتی*، به زمانی بر می گشت که بین مجله و انجمن جدایی افتاده بود. مع‌ذلك، جدایی انجمن از مجله باعث شد که ذخیره‌ای از نسخه‌های دست‌نویس و حمایت‌های مالی، که در غیر این صورت، کاملاً دست‌نیافتنی بود، فراهم آید.

مجله‌ای به نام *گفت و گو*[۲] نیز در سال ۱۹۸۰، به‌وسیلهٔ *تد دارسو*[۳] و به کمك *میخائیل ماکلین*[۴] و اعضای حلقه کوینسلند منتشر شد (دارسو، ۱۹۸۶). و در نیوزیلند، جیم *مارشال*[۵]، به کمك *کولین لانکشیر*[۶]، خبرنامه‌ای به نام *دسترسی*[۷] به‌راه انداخت. هر چند دسترسی هم به سوی همان بازار مجلهٔ *فلسفه و نظریهٔ تربیتی* جهت گیری شده بود، اما شکل خبرنامه‌ایش مانع شد که به صورت یك رقیب جدی در آید؛ ولی معلوم شد که گفت و گو، رقیب مهمی برای دست نوشته‌هاست.

قطع ارتباط انجمن با مجله، برای انجمن هم پیامدهای مهمی داشت. انجمن، بلافاصله روش‌های مالی کار آمد خود را در نشر و پخش *خلاصهٔ مذاکرات*، که بر یك مبنای تجاری استوار بود، از دست داد. انجمن، خلاصهٔ مذاکرات دومین همایش خود (فلیندز) را بر مبنای سیستمی منتشر نموده بود که براون برای انتشار مجلهٔ *فلسفه و نظریهٔ تربیتی* درست کرده بود. اما در سال بعد ـ مطابق با لحظات نشست عمومی عادی ـ انجمن، تصمیم گرفت که انتشار *خلاصهٔ مذاکرات* را به خاطر کیفیت نامنظم آن‌ها متوقف سازد (لحظات نشست عمومی عادی، کریس کورچ، ۱۹۷۲). (۱۷) تصمیم بعدی انجمن، مبنی بر قطع روابط خود با مجلهٔ *فلسفه و نظریهٔ تربیتی*، انجمن را از تنها وسیلهٔ معرفی خود و کارهایش به خوانندگان بین‌المللی، محروم کرد. به دیگر سخن، انجمن در

---

1. Radical Education Dossier
2. Discourse
3. Ted Durso
4. Michael Macklin
5. Jim Marshal
6. Colin Liankshear
7. Access

سطح بین‌المللی، غیرقابل رؤیت گردید.

در سطح داخلی نیز قطع ارتباط مجله با انجمن، باعث به‌وجود آمدن یك سیاست عدم رضایت گردید که در آن مجله، موضوع اصلی بود. پس از همایش کانبرا در سال ۱۹۷۴، مجله، اختلافات سیاسی، اجتماعی، و فکری گروه‌ها و نسل‌های مختلف تشکیل دهندهٔ انجمن را آشکار ساخت.

در چارچوب سیاست‌های انجمن استرالازیایی، آن گروه از فیلسوفان تربیتی که شیفتهٔ فلسفهٔ تحلیلی پیترز، هستی گرایی، انسان گرایی لیبرال، و شکل‌های محافظه کارانهٔ نظریهٔ قرارداد اجتماعی بودند، جایگاه‌ها و نفوذهایی را درون مجله کسب نموده، اکثریت مقامات اصلی منتخب در داخل انجمن را در کنترل خود گرفتند؛ درحالی که، مارکسیست‌ها، رومانتیست‌ها، و آن گروه از اعضای «نسل دوم» و شرکت کنندگان در همایش [کانبرا]، که خارج از محدودهٔ نفوذ پیترز و مؤسسهٔ لندن آموزش دیده بودند، موقعیت‌های فکری متنفذی را در مطبوعات علمی تجاری خارج از انجمن و مجله به دست آوردند.

این دو گروه، به صورت دو نقطهٔ مقابل عمده در درون انجمن در آمدند. آن‌ها رقبای اصلی برای کسب قدرت در چارچوب سیاست‌های فلسفهٔ تعلیم و تربیت استرالازیایی بوده‌اند. هر دو گروه درصددند تا بر حسب آرمان‌های فکری (تبیینی)، سیاسی، و اجتماعی خود، اهداف عقلانی رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت را شکل بدهند.

رقابت این گروه‌ها در درون انجمن و مجله، عامل مهمی در تکوین وعدم تکوین فلسفهٔ تعلیم و تربیت در استرالازیا بوده است. تولمین در این زمینه می‌نویسد:

شکل گیری گروه‌ها و مجلات مرجع قدرتمند، نقش بسیار مهمی در بلوغ این رشته در زمان آینده دارد (تولمین، ۱۹۷۲، ۳۹۰).

مجله‌ها، انجمن‌ها، و «دانشکده‌های نامرئی»، محلی را برای تبادل نظر فراهم می‌آورند که در آن، رشته‌ها کامل و بالغ می‌شوند. مجله‌ها و انجمن‌ها با یکدیگر تعامل می‌کنند تا اندیشه‌هایی را عرضه بدارند که «شایستهٔ» توجه گروه‌های مرجع قدرتمندی است که تعیین کنندهٔ اندیشه‌های رایج در جامعهٔ علمی هستند. بدین ترتیب، یك حرفه و «طرفدارانش» از دسترس مبتدیان، شیادان، و نیرنگ‌بازان، و همچنین از دسترس اندیشمندان نوآوری که «کاملاً بی‌صلاحیت»اند، محفوظ می‌ماند. به دیگر سخن، تعامل عناصر سازمانی یك رشته، موجب تشخیص ذخیرهٔ «امکانات» فکری به‌وجود آورندهٔ یك رشته می‌شود (مقایسه کنید بازیمن، ۱۹۶۸، ۱۴۲ـ۱۰۲).

اعضای انجمن، کمک‌های مهمی به فلسفهٔ تعلیم و تربیت کرده‌اند، و سردبیر مجلهٔ *فلسفه و نظریهٔ تربیتی* نیز تلاش قاطعانه‌ای را برای بهبود وضعیت بین‌المللی مجله انجام داده است. با این حال، نه انجمن و نه مجله، هیچ کدام به جایگاه علمی خود دست نیافته‌اند. انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت استرالازیا، در خارج از استرالازیا به صورت یك گروه مرجع قدرتمند مهم درنیامده، و مجلهٔ *فلسفه و نظریهٔ تربیتی* نیز به صورت یك مجلهٔ مهم بین‌المللی ظاهر نشده است. فعالیت موازی انجمن و مجله، موجب محدودیت رشد متقابل آن‌ها و همچنین، محدودیت رشد فلسفهٔ تعلیم و تربیت در استرالازیا گردیده است.

در سطح بین‌المللی، تجزیهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت، موجب توقف جریان عادی‌ای شده است که از طریق آن، افراد در «دانشکدهٔ نامرئی» بین‌المللی، به صورت «مراجعی» پابرجا و شناخته شده درمی‌آیند. در سطح داخلی، این تجربه، عامل مهمی در ایجاد رقابت شدید بین جناح‌ها و نسل‌های حرفه‌ای بوده است. در سطح فردی، این تجربه، موجب کاهش اهمیت انتشارات در مجلهٔ *فلسفه و نظریهٔ تربیتی* و عضویت و مشارکت فعال در انجمن گردیده است. این کاهش اهمیت، بدین معنا بوده است که هم انجمن و هم مجله، عناصری کم‌اهمیت‌تر در پیشرفت علمی عادی‌ای بوده‌اند که موجب حرکت در سلسله مراتب عادی عضویت، رفاقت، سردبیری، و ارتقا می‌شود؛ حرکتی که به نوبه خود موجب اشغال کرسی‌های دانشگاهی، شهرت علمی، و دیگر آثار «اقتدار» علمی می‌گردد.

فلسفهٔ تعلیم و تربیت در استرالازیا، پدیده‌ای مربوط به گذشته و آینده است. با این وجود، انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت استرالازیا، و مجلهٔ *فلسفه و نظریهٔ تربیتی* به تازگی ظاهر شده‌اند. در سال ۱۹۶۸، لس براون، مجله را به انجمن هدیه کرد. انجمن نتوانست این هدیه را رد کند. آنچه باقی می‌ماند این است که ببینیم انجمن با این ثروت بادآورده چه خواهد کرد.

پی‌نوشت‌ها

۱. نتیجه‌ای که غالباً از این مطالب گرفته می‌شود این است که فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به پدریّت کار آکادمیکی فلسفه در ارتباط با خود پی می‌برد. من قبول ندارم که یك گزارش صحیح‌التدوین از پدریّت فلسفهٔ تعلیم و تربیت، این موضوع را تأیید خواهد کرد که فلسفهٔ «آکادمیك»، پدر فلسفهٔ تعلیم و تربیت است ـ هرچند این

گزارش، مسلماً مؤید جایگاه فلسفهٔ آکادمیك به عنوان دایی یا عمهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت خواهد بود.

۲. واضح‌ترین مثال از این نفوذ در استرالیا، نفوذ بخش فلسفهٔ دانشگاه سیدنی بر آنچه در این منطقه به عنوان «مکتب سیدنی» فلسفهٔ تعلیم و تربیت شناخته می‌شود، است (این عنوان، فلسفهٔ تعلیم و تربیت را چنان که در دانشگاه‌های سیدنی و نیوویلز جنوبی جریان دارد، تحت پوشش قرار می‌دهد).

۳. جان دیویی، فعالیت‌های فلسفی خود را در وضعیت رضامندی اقتصادی آمریکا آغاز کرد، و کتاب *فلسفهٔ تعلیم و تربیت* خویش را قبل از جنگ جهانی اول، رکود اقتصادی، و جنگ جهانی دوم به رشته تحریر کشید. در ایالات متحده، انجمن دیویی در سال ۱۹۳۵ تأسیس گردید (آندرسون، ۱۹۵۱، ۱۱؛ هاراپ، ۱۹۷۰؛ جانسون جی آر، ۱۹۷۷). این انجمن، به وسیلهٔ اندیشمندان و دانشگاهیانی تأسیس گردید که می‌کوشیدند تا در بازسازی جامعهٔ آمریکا، جایی هم برای آموزش و پرورش بیابند. این انجمن، تحت نفوذ اندیشه‌های دیویی، و از حیث سازمانی، تحت نفوذ بخش دیویی دانشگاه کلمبیا بود (داك هیوزن، ۱۹۷۳).
چند سال بعد، گروهی از دانشگاهیان، که به دنبال تأسیس انجمنی در ارتباط با جنبه‌های فنی‌تر فلسفه (رجوع شود به راوپ، ۱۹۴۰)، و فاصله گرفتن از گرایش‌های سوسیالیستی - کمونیستی انجمن جان دیویی، و، به‌طور مشخص‌تر، از موضع آشوبگرانه مجلهٔ *مرز اجتماعی* مورد حمایت این انجمن بودند (کرمین، ۱۹۶۱، ۲۳۴؛ گراهام، ۱۹۶۷، ۱۱۵-۶۴)، انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت را در سال ۱۹۴۱ تأسیس کردند.
انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر در سال ۱۹۶۵ به وسیلهٔ پیترز تأسیس شد. این انجمن، اگرچه تحت نفوذ خود پیترز، که از سال ۱۹۶۵ تا سال ۱۹۷۵ رئیس انجمن بود، قرار نداشت، اما زیر نفوذ بخش پیترز در مؤسسهٔ تربیتی لندن بود (دیردن، ۱۹۸۴؛ پیترز، ۱۹۸۳). هنگامی که تعریف‌های انگلیسی از آموزش و پرورش ارزشمند و لیبرال، از هر سو، به وسیلهٔ تفسیرهای مساوات طلبانهٔ اجتماعی از تحصیلات جامع محاصره شد، خط مشی لندن، خود را وقف دفاع از این نوع آموزش و پرورش نمود (مقایسه کنید با پیترز، ۱۹۶۶؛ هرست، ۱۹۶۵). بحث‌های تربیتی، که تفسیرهای انگلیسی از فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز در آن قرار داشت، مفاهیم فقر، عدالت اجتماعی، طبقهٔ اجتماعی، مطلوبیت تغییر اجتماعی، برابری در ورود، فرصت، جریان‌واری، آزمون، گزینش، کاربرد آموزشی، و موفقیت را نشانه رفته بود. همهٔ این بحث‌ها، جزء ادبیات دههٔ ۱۹۶۰ در ارتباط با زیانباری و محرومیت تربیتی بود (سیلور، ۱۹۸۳، ۲۶۵، ۲۶۷). اما در نظر نهایی، نقش فلسفهٔ تعلیم و تربیت، همان بود که، به تعبیر انگلیسی و ویکتوریایی، «آموزش و پرورش ارزشمند» نامیده می‌شود.
دفاع از تعلیم و تربیت لیبرال، در مرحلهٔ گفتگو، در دستور کار پژوهشی انجمن قرار گرفت. وقتی به خاطر بیاوریم که پیترز، از مؤسسهٔ تربیتی لندن، و انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر، نقش حمایتی مهمی در رویدادهای احاطه کنندهٔ تشکیل انجمن داشته‌اند، تأثیر دستور کار پژوهشی انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر بر سال‌های تشکیل انجمن استرالازیایی تعجب‌انگیز نخواهد بود.

۴. جالب اینجاست که *حقیقت و مغالطه در نظریه تربیتی*، احتمالاً تا حد زیادی برای جامعهٔ علمی ناشناخته بود، مگر برای کسانی همچون جیمز ای. مك کللان و بی. پل کومیسار، که به واسطهٔ تعهدشان در انتشار چاپ این کتاب در امریکا (۱۹۶۲) به وسیلهٔ دانشگاه کلمبیا، آن را در معرض توجه فیلسوفان تربیتی آمریکایی

قرار دادند. اندیشمندان آمریکایی، از طریق کار اسرائیل شفلر در سال ۱۹۵۸ با فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت آشنا شده، و به همین دلیل، از کار هاردی هم، که به نظر می‌رسید در امریکا نسبت به استرالازیا حداقل در اوایل دههٔ ۱۹۶۰ بهتر و بیش‌تر شناخته شده بود، استقبال کردند. حتی هنگامی که فلسفهٔ تحلیلی در استرالازیا و نیوزیلند، توجه زیادی را به خود جلب کرد، این فلسفهٔ تحلیلی پیترز بود که فیلسوفان تربیتی استرالازیایی را شیفتهٔ خود ساخت، نه فلسفهٔ تحلیلی هاردی.

۵. عموماً اعتراف شده است که همین کتاب کوچك هاردی، فلسفهٔ تحلیلی را برای مطالعهٔ تعلیم و تربیت به کار برد (مقایسه کنید با اسنوك، ۱۹۶۹، ۱۷).

۶. وی در حدود شش سال، عضو هیأت تحریریه مجلهٔ *فلسفه و نظریهٔ تربیتی* بود و در سال ۱۹۷۱، مقاله‌ای را برای جلد سوم مجله تهیه کرد.
با این وجود، عضویت وی در هیأت تحریریه، عمدتاً جنبه تشریفاتی داشت، شاید هم احترام‌آمیز بودن، توصیف بهتری باشد. این واقعیت که وی فقط یك مقاله را در این مجله به چاپ رساند، نشانهٔ حمایت وی از مجله است.
حمایت وی از انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت در استرالازیا، عمدتاً جنبهٔ انفعالی داشت. نمی‌توان گفت که وی نقش فعال یا مهمی در ایجاد رشتهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت در این منطقه ایفا کرد.

۷. با وجود رشد انبوه دانشکده‌های تربیت‌معلم، سابق‌های استخدامی، و معیارهای نازل پذیرش برای حرفهٔ تدریس، هنوز هم دوره‌های کوتاه مدت برای تأمین تقاضا برای آموزش ابتدایی، مورد نیاز است (بارکن، ۱۹۸۰، ۳۳۸، بورنس وودز و فلتچر، ۱۹۸۰، ۲۱۳). هنگامی که در اواخر دههٔ ۱۹۵۰، تقاضا برای معلمان ابتدایی فروکش کرد، کمبود شدید معلمان متوسطه، به سرعت جایگزین این بحران گردید. از این رو، درصد فارغ‌التحصیلان دانشگاهی تدریس در مدارس متوسطه، پس از سال ۱۹۴۴ به‌طور محسوسی کاهش یافت. [درصد معلمان شاغل در مدارس متوسطهٔ دولتی که از دانشگاه فارغ‌التحصیل شده بودند، از ۸۴/۶ درصد در سال ۱۹۴۴ به ۴۱/۵ درصد در سال ۱۹۶۶ سقوط کرد (بارکن، ۱۹۸۰، ۳۰۲)]. در اواسط دههٔ ۱۹۶۰، به‌نظر می‌رسید که تقاضا برای معلمان، و لذا برای آموزش عالی، رشد نامحدودی دارد. در اوایل دههٔ ۱۹۶۰، نرخ تولد بالا، افزایش میزان مهاجرت، و درجات بالای نگهداری شاگردان، همراه با، احتمالاً، افزایش میزان استعفا، موجب افزایش تقاضا برای تربیت‌معلم در حدی گردید که قبلاً دیده نشده بود (بارکن، ۱۹۸۰، ۳۳۸؛ بورنس وودز و فلتچر، ۱۹۸۰، ۲۱۵ـ۲۱۲).

۸. در سال ۱۹۵۴، دانشگاه نیوانگلند، تا حدی در پاسخ به افزایش تقاضا برای آموزش دانشگاهی، و تا حدی در نتیجهٔ تمایل خود به تأسیس دوره‌های مشابه در تربیت معلم، استقلال خود را از دانشگاه سیدنی به دست آورد (بارکن، ۱۹۸۰، ۳۳۱). در سال ۱۹۵۸ دانشگاه تکنولوژی به دانشگاه نیوویلز جنوبی تبدیل شد. دانشگاه موناش در ملبورن نیز در سال ۱۹۵۸ تأسیس شد و برای اولین بار در سال ۱۹۶۱ از دانشجویان ثبت‌نام به عمل آورد. در سال ۱۹۶۳، دانشگاه ملك کواری تأسیس گردید. در سال ۱۹۶۲، شاخهٔ والونگونگ دانشگاه نیوویلز جنوبی به صورت دانشکدهٔ دانشگاهی والونگونگ درآمد، و در سال ۱۹۶۵، نیوکاستل به یك دانشگاه مستقل تبدیل شد (بارکن، ۱۹۸۰، ۳۳۴). با تبدیل دانشکدهٔ دانشگاهی تاونسویل

به دانشگاه جیمز کوک در کوینسلند شمالی، جو گسترش دانشگاه‌ها به اوایل دههٔ ۱۹۷۰ کشیده شد. در سال ۱۹۷۰، دانشگاه گریفیث در بریسبین تأسیس شد و در سال ۱۹۷۱ نیز دانشگاه موردوک در پرث افتتاح گردید (بارکن، ۱۹۸۰، ۳۷۶). «بین سال‌های ۱۹۶۷ و ۱۹۷۳ تعداد دانشجویان [دانشگاهی] از ۹۵/۳۸۰ به ۱۳۳/۱۲۶ رسید و ۳۹/۶ درصد افزایش یافت» (بارکن، ۱۹۸۰، ۳۷۶).

۹. مهم‌ترین مانع تحقق وعده‌های مساوات‌طلبانه دولت کارگری، کمبود شدید معلمان، مخصوصاً معلمان کاملاً کارآموخته و تربیت شده بود (کامینگ، آی، و کامینگ، ای، ۱۹۷۸، ۳۱۸). بخشی از این کمبود، ناشی از عملکرد خود دولت کارگری بود. با افزایش سن ترک تحصیل به پانزده‌سالگی در سال ۱۹۴۵، به عنوان بخشی از تلاش برای تحقق وعده‌های قبل از جنگ، دولت کارگری به کمبود معلمان با صلاحیت دامن زد. برنامه‌ریزان آموزشی، قادر بودند که افزایش فوری جمعیت مدرسه‌ای را که ناشی از سن ترک تحصیلات عالی و عوامل جمعیت‌شناختی پس از جنگ بود، پیش‌بینی کنند. اما هیچ کس، تقاضای ممتد برای کاربرد آموزشی را پیش‌بینی نکرد (مک لارن، ۱۹۷۸، ۹۹-۹۷؛ مقایسه کنید با پری، آندریو، و هارمن، ۱۹۶۰، کامینگ، آی، و کامینگ ای، ۱۹۷۸، ۳۱۷).

بازگردانی، نگهداری، و استخدام معلمان، مسألهٔ مهمی برای وزرای آموزش و پرورش در دنیای پس از جنگ بود (کامینگ، آی، و کامینگ، ای، ۱۹۷۸، ۳۱۸). نرخ سربازگیری در میان معلمان مرد و دانشجویان دانشکده‌های تربیت معلم، بالا، و متأسفانه، این نرخ، بیش از درصد کسانی بود که در جنگ کشته شده بودند (مک لارن، ۱۹۷۸، ۱۰۱). به علاوه، معلمان بازگردانده شده، علاقه‌ای به بازگشت به کلاس نداشتند (مک لارن، ۱۹۷۸، ۱۰۱). نگهداری و استخدام معلمان، به چند دلیل، مشکلات بیش‌تری در بر داشت: حقوق پایین (در مقایسه با دستمزد بخش خصوصی)، بار بسیار سنگین تدریس (معلمان در نیوزیلند، به طور متوسط، ۳۰ یا ۳۱ ساعت در یک هفته ۳۵ ساعتی، تدریس می‌کردند)، کلاس‌های بسیار بزرگ و بی‌علاقه، و کاهش احترام عمومی (مک لارن، ۱۹۷۸، ۱۲۵-۱۲).

تا حدی در پاسخ به تقاضا برای معلمان، و تا حدی در پاسخ به تقاضا برای بهبود ترقی‌خواهانهٔ خدمات اجتماعی و حرفه‌ای (پری و دیگران، ۱۹۶۰، ۱۳-۷؛ بی‌بی، ۱۹۸۳)، دامنه، پیچیدگی، و تنوع دروس ارائه شده در مؤسسات فنی، دانشکده‌های تربیت معلم، و دانشگاه‌ها به صورت فوق‌العاده‌ای افزایش یافت (مک لارن ۱۹۷۴، ۱۳۴). گسترش آموزش عالی در سال ۱۹۵۴ آغاز شد، اما توسعهٔ بسیار معنی‌دار آن پس از سال ۱۹۶۰ رخ داد. حق رأی آموزشی اواخر دههٔ ۱۹۶۰، یکی از بزرگ‌ترین عوامل افزایش هزینه‌های دولت بود، و اعلام شد که این امر در فاصلهٔ سال‌های ۲-۱۹۷۱، ۱۶/۴ درصد کل هزینه‌های دولت را به خود اختصاص داده است (مک لارن، ۱۹۷۸، ۲۹).

۱۰. چهار دانشگاه دیگر، یعنی، آوکلند، ولینگتون، کانتربوری، و اوتاگو، از ایجاد اولین درجهٔ آموزشی سر باز زدند. با این وجود، آن‌ها با ارائه دروسی که برای تأمین نیازهای معلمان، و در پاسخ به نوآوری‌های ناشی از این گزارش در نیوزیلند در نظر گرفته شده بود، موافق بودند (مک لارن، ۱۹۷۴، ۱۵۱).

۱۱. در نیوزیلند، «مکتب ایلینویز» فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به شدت تحت تأثیر کار آر. اس. پیترز بود. «مکتب ایلینویز»، به کار و رهبری فکری ایوان اسنوک در نیوزیلند بازمی‌گردد. وی، درجهٔ دکتری خود را از دانشگاه

ایلینویز و زمانی گرفت که ضمن تحصیلات در این دانشگاه، شیفتهٔ کار پیترز گردید، و تحصیلات دکتریش را نیز در پرتو کار بانفوذ پیترز جهت داد. اسنوك و پیترز، بعداً در نیوزیلند دوستان خوبی برای یکدیگر شدند. پیترز، چندین سال به طور مرتب از منزل اسنوك بازدید کرد و اوقات زیادی را با وی صرف نمود.
بنابراین، هرچند مراجعهٔ نسبتاً موذیانه به «مکتب ایلینویز»، خوانندهٔ ناآگاه را به اتخاذ یك موضع فکری امریکایی تر ـ برودی، شفلر، فنیکس، و غیره ـ سوق می‌دهد، اما موضع مکتب ایلینویز، مسلماً موضعی انگلیسی و پیترزی است.

۱۲. [شخصی می‌نویسد]، هنگامی که در سال ۱۹۷۴، تازه از امریکای شمالی به استرالیا رسیدم، متوجه نفوذ فکری کامل آر. اس. پیترز و «خط مشی لندن» شدم. من تحصیلات دکتریم را در یك مسابقهٔ تربیتی امریکایی به اتمام رساندم که بازیکنان معروفش (زنده و مرده) عبارت بودند از: جیمز، دیویی، برودی، شفلر، هوك، اسمیت، استانلی، بن، کیل پاتریك، فنیکس، شواب، و غیره؛ اما کشف این موضوع خیره کننده بود که اینان در استرالازیا نفوذ اندکی داشتند.
من، نفوذ فکری پیترز را خفقان‌آور یافتم. برای من آشکار بود که «نسل دوم» فیلسوفان تربیتی استرالازیا، با جو انگلیسی مشکلات زیادی دارد. در سال ۱۹۷۵، به نظر می‌رسید که مهم‌ترین کار فکری در حال انجام، به راه انداختن کوشش‌های چپ گرایانهٔ مختلف، برای کاهش سلطهٔ «فلسفهٔ حقوق پیترز» بود.
دست کم در روزهای اولیه، کار امریکایی‌های شمالی، همچون جیمز و دیویی، در تفکر تربیتی استرالازیایی آشکار بود. با این حال، احتمالاً مناسب‌تر است که گفته شود کار آن‌ها برای «مطالعات تربیتی» استرالازیایی، مهم‌تر از «فلسفهٔ تربیتی» استرالازیایی بود. هنگام گفتگو با آن گروه از فیلسوفان تربیتی که عوامل مهمی در رویدادهای روزهای اولیهٔ انجمن بوده‌اند، به آسانی می‌توان از آنان در ارتباط با جایگاه دیویی در اوضاع فلسفهٔ تربیتی اعتراف گرفت؛ با این حال، با تأمل دقیق‌تر، روشن است که حتی جان آندرسون (استاد فلسفهٔ دانشگاه سیدنی)، نفوذ عمیق‌تری بر بیشتر شخصیت‌های اصلی فلسفهٔ تعلیم و تربیت در استرالازیا داشته است، تا غول‌های امریکای شمالی، همچون جیمز و دیویی.
مع‌ذلك، باید اذعان کرد که دیویی، مریدان قدرتمندی، همچون پروفسور دبلیو. اف. (بیل) کونل در دانشگاه سیدنی داشت. و به‌علاوه، باز هم باید اعتراف کرد که، به گونه‌ای کاملاً آشکار، موج نفوذ فکری در دههٔ ۱۹۷۰ عقب نشست. بسیاری از استرالازیایی‌ها، برای تحصیلات دکتری، راهی امریکای شمالی گردیدند، و تفکر امریکایی در فلسفهٔ تربیتی استرالازیایی اهمیت بیشتری پیدا کرد. با این حال، هستهٔ اصلی به قوت خود باقی ماند، و بازی اولیه، حول محور پیترز چرخید نه دیویی.

۱۳. کتاب *تعلیم و تربیت و سیاست* جان آندرسون (۱۹۳۱)، احتمالاً قدیمی‌ترین و مهم‌ترین کتاب در این حوزه است. اما آندرسون، تنها نبود. فصول مربوط به فلسفهٔ تحلیلی و تعلیم و تربیت، که جان پاسمور در سال ۱۹۶۵ به مرکز *مطالعات ملبورن در تعلیم و تربیت* تقدیم کرد، نقش مهمی در این حوزه دارد. به دنبال پاسمور از حیث زمانی، کار یکی از فعال‌ترین فیلسوفان تربیتی استرالیا، یعنی، مارگارت دی. ماکی قرار دارد. مارگارت در روزهای اولیه، این کتابها را نوشت: (۱۹۶۶) *تعلیم و تربیت در جامعهٔ جستجوگر: مقدمه‌ای بر فلسفهٔ تعلیم و تربیت*؛ (۱۹۶۸) تدریس تربیتی؛ (۱۹۷۰) حق چیست؟ و (۱۹۷۷) *فلسفه و*

اداره مدرسه. در اواسط تا اواخر دههٔ ۱۹۶۰، لس براون (۱۹۶۶)، کتاب *فلسفهٔ عمومی در تعلیم و تربیت*؛ جیم گریبل (۱۹۶۹)، کتاب *مقدمه‌ای بر فلسفهٔ تعلیم و تربیت*؛ و دی بینی. فیلیپس (۱۹۷۰)، کتاب *نظریه‌ها، ارزش‌ها، و تعلیم و تربیت* را به تحریر کشیدند.

[کسانی که علاقه‌مند به فهرست جامع‌تری از مطالب منتشر شده به وسیلهٔ فیلسوفان تربیتی استرالیا هستند، باید به: «*فلسفهٔ تعلیم و تربیت در استرالیا*» (در دست انتشار)، نوشته بریان اس. کریتندن، که در *تعلیم و تربیت استرالیایی: مروری بر تحقیقات اخیر*، سیدنی: آلن و آنوین، درج گردیده، مراجعه نمایند.]

در نیوزیلند، مهم‌ترین کمکی که به این رشته شده، مربوط به کتاب‌های ایوان اسنوک است: (۱۹۷۲) *تلقین و تربیت*، لندن: راوتلج و کگان پاول؛ (۱۹۷۲) *مفاهیم تلقین*، راوتلج و کگان پاول، ویراستهٔ اسنوک. با این وجود، باید خاطر نشان کرد که اسنوک، مدت‌ها قبل از انتشار این کتاب‌ها دربارهٔ موضوع‌های مشابه، چیزهایی نوشته بود. اسنوک، در دههٔ ۱۹۶۰ این مقالات را منتشر کرد: «تعلیم و تربیت و فیلسوف: پاسخی به جی. پی. پل»، *مجلهٔ تربیتی استرالیا*، جلد ۱۰، شمارهٔ ۲؛ (۱۹۶۶) «فلسفه، تعلیم و تربیت، و یک افسانه»، *مجلهٔ تربیتی استرالیا*، جلد ۲؛ (۱۹۶۹) «فلسفهٔ تعلیم و تربیت: امروز و فردا»، مجلهٔ *مطالعات تربیتی نیوزیلند*، جلد ۴، شمارهٔ ۱.

[کسانی که علاقه‌مند به فهرست جامع‌تری از مطالب منتشر شده به وسیلهٔ فیلسوفان تربیتی نیوزیلند هستند، باید به: «فلسفهٔ تعلیم و تربیت در نیوزیلند: بازنگری و چشم‌انداز»، نوشتهٔ جان کلارک (۱۹۸۲)، که در مجله *مطالعات تربیتی نیوزیلند*، جلد ۱۷، شمارهٔ ۲ درج گردیده، مراجعه نمایند.]

۱۴. بدون شک، هاگ، یکی از مهم‌ترین و حتی ناشناخته‌ترین عوامل شکل گیری فلسفهٔ تعلیم و تربیت در استرالازیاست. هر چند نام وی اینجا و آنجا در اسناد مربوط به این حوزهٔ تخصصی آورده می‌شود، اما این اسناد، نقش عمیق او را در استخدام، و تربیت اعضای این حوزه، که به نوبهٔ خود سهم بسزایی در حمایت فعالانه ـ نه منفعلانه ـ از تکوین این رشته داشته‌اند، نشان نمی‌دهد.

۱۵. برخی از اعضای انجمن، بر این عقیده‌اند که این شکاف و دودستگی، در سال ۱۹۷۲ در همایش کریست کورچ آشکار بود.

۱۶. یازده مجلد اول، تحت عنوان *خلاصهٔ مذاکرات انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر* منتشر گردید، آن گاه عنوان آن به مجلهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت تغییر کرد.

۱۷. روشن بود که جلد دوم خلاصهٔ مذاکرات، با این فرض برای انتشار آماده می‌شود که یک یا بیش از یک مقاله از پیترز ـ که در کنفرانس کریست کورچ در سال ۱۹۷۲ شرکت داشت ـ برای انتشار در آن فراهم گردد. وقتی که معلوم شد کار پیترز قرار است در جای دیگری منتشر شود و آمادهٔ انتشار در *خلاصهٔ مذاکرات* نیست، کمیتهٔ تحریریه تصمیم به عدم انتشار *خلاصهٔ مذاکرات* در آن سال گرفت.

این تصمیم، سرنوشت‌ساز بود. معلق ماندن انتشار صورت جلسات، همان و عدم انتشار مجدد آن هم همان.

فصل بیست و ششم

آثار مکتوب در فلسفهٔ تعلیم و تربیت[1]

توماس ویتسون نلسون

آثار مکتوب در فلسفهٔ تعلیم و تربیت با آثار مکتوب در فلسفهٔ عمومی، بسیار هم مرزند. به همین جهت، محقق فلسفهٔ تعلیم و تربیت باید منابع موجود در فلسفه را جست‌وجو کند. این منابع، شامل بسیاری از واژه‌نامه‌ها، دانش‌نامه‌ها، و نشریه‌ها است. خلاصه‌هایی از محتویات این‌ها در *دانش‌نامه فلسفه*[2]، در مقاله‌هایی با عنوان «کتاب نامه‌های فلسفی»، «واژه‌نامه‌ها و دانش‌نامه‌های فلسفی»، «نشریه‌های فلسفی»، و «تاریخ نگاری فلسفه» یافت می‌شود. همان *دانش‌نامه*، حاوی مقاله‌هایی در «تاریخ فلسفهٔ تعلیم و تربیت»، و «تأثیر روان‌شناسی جدید بر فلسفهٔ تعلیم و تربیت» است.

افزون بر این، قلمرو تعلیم و تربیت به عنوان کانون مطالعهٔ دانشگاهی، دربر گیرندهٔ نشریه‌ها، دانش‌نامه‌ها، و واژه‌نامه‌های بسیار است. به دلیل روز آمد شدن مداوم اطلاعات، کتابدار مرجع، بهترین مشاور در این زمینه‌ها است. دست کم، پنج راهنما در ارتباط با آثار مکتوب تربیتی. دو راهنمای عمومی در زمینهٔ اطلاعات مربوط به علوم اجتماعی که شامل اطلاعاتی در

---

1. Thomas Whitson Nelson. (1996). *Philosophy of Education*, Literature in. In. J.J.chambliss (Editor), Philosophy of Education, An Encyclopedia. New York and London: Garland Publishing, PP. 461-472.
2. Encyclopedia of Philosophy.

زمینهٔ آموزش و پرورش نیز هست وجود دارد. هم اکنون، دو نمونه از بهترین راهنماهای عمومی عبارتند از *راهنمای کتاب شناختی تحقیقات تربیتی*[1] و *راهنمای منابع اطلاعات تربیتی*.[2]

بهترین منبع منحصر به فرد در زمینهٔ مقاله‌ها و کتاب‌های فلسفهٔ تعلیم و تربیت کنونی، *نمایهٔ فیلسوف*[3] است. در این منبع، کلیهٔ نشریات مهم مربوط به فلسفهٔ تعلیم و تربیت، همراه با چکیدهٔ مقالات، بر اساس موضوع و مؤلف فهرست‌بندی شده‌اند. یك نمایهٔ مرور کتاب نیز در هر مجلد گنجانده شده که کتاب‌ها را بر اساس نام خانوادگی مؤلف، فهرست بندی الفبایی می کند. کتاب‌های فلسفهٔ تعلیم و تربیت که در نشریه‌های فلسفه یا نشریه‌های عمدتاً اختصاص یافته به فلسفهٔ تعلیم و تربیت مرور شده‌اند در این جا لحاظ خواهند گردید. کتب فلسفهٔ تعلیم و تربیت مرور شده در نشریه‌هایی که اساساً ربطی به فلسفهٔ تعلیم و تربیت ندارند، از قبیل *سند دانشگاه معلمان*[4] یا *مرور تربیتی هاروارد*[5] در این منبع وجود ندارد.

بهترین منبع بعدی برای مقاله‌ها و کتاب‌های فلسفهٔ تعلیم و تربیت کنونی، نظام *مرکز اطلاعات منابع تربیتی*[6](E R I C) است. این مرکز، یك نظام اطلاعات ملّی است که به منظور فراهم آوردن امکان دسترسی به نتایج برنامه‌ها، فعالیت‌های پژوهشی و توسعه‌ای، و اطلاعات مربوط، به‌وسیلهٔ بخش آموزش و پرورش ایالات متحده، طراحی و حمایت می‌شود. مرکز اطلاعات منابع تربیتی از طریق شبکهٔ مؤسسات تهاتری، که هر کدام مسئول یکی از سطوح هستند، اطلاعات مورد نیاز کتابخانه‌های پژوهشی را فراهم می‌آورد. این مرکز، گزارش‌های مربوط به برنامه‌ها، صورت جلسات کنفرانس‌ها، کتاب‌شناسی‌ها، مقالات حرفه‌ای، مواد مربوط به برنامهٔ درسی، و گزارش‌های پژوهشی و توسعه‌ای را از مدارس، سازمان‌های تربیتی ایالتی، مشاغل، سازمان‌های دولتی، و منابع خارجی جمع آوری می کند. چکیده‌ها تهیه می‌شوند. بخش‌های تشکیل دهندهٔ مرکز نامبرده به صورت محدود در اختیار کتابخانه‌ها قرار می گیرند. دو بخش اصلی *مرکز اطلاعات منابع تربیتی*، عبارتند از *منابع تعلیم و تربیت*[7](RIE)، برای اسناد به شکل فیش‌های کوچك، و *نمایهٔ جاری نشریات تربیتی*[8](C I J E) برای استناد به مقالات دوره‌ای. بسیاری از

1. A Bibliographic Guide to Educational Reasearch
2. A Guid to Sources of Educational Information
3. Philosopher's Index
4. Teachers College Record
5. Harvard Educational Review
6. Educational Resourses Information Center
7. Resourses in Education
8. Current Index to Journals in Education

کتابخانه‌های پژوهشی، بروشورهای خاصی دربارهٔ چگونگی استفاده از مرکز اطلاعات *منابع تربیتی* برای جست‌و جو در پایگاه داده‌های موجود در سیستم‌های رایانه‌ای خودشان دارند. به‌دلیل تغییرات بسیار سریع سیستم‌های الکترونیکی، در این جا نیازی به بیان جزئیات نیست، جز ذکر این مطلب که وجود مخزن توصیف کننده‌های مرکز *اطلاعات منابع تربیتی*، موجب دسترسی به اصطلاحاتی شده است که به طور گسترده در منابع تربیتی به کار می‌روند.

فراتر از مرکز *اطلاعات منابع تربیتی*، نمایه‌ها و چکیده‌های دیگری هم در ارتباط با جنبه‌های عمومی و تخصصی تعلیم و تربیت وجود دارند، از قبیل *نمایهٔ تعلیم و تربیت*[1]، *چکیده‌های مدیریت آموزشی*[2]، *چکیده‌های آموزش عالی*[3]، *چکیده‌های روان‌شناختی*[4]، *چکیده‌ها و کتاب‌شناسی‌های رشد کودک*[5]، *نمایهٔ نشریهٔ تربیتی ایالتی*[6]، *نمایهٔ آموزش و پرورش بریتانیا*[7]، و *نمایهٔ تربیت بدنی*[8].

فهرست‌بندی مقاله‌ها و کتاب‌های فلسفهٔ تعلیم و تربیت در مرکز *اطلاعات منابع تربیتی* به دقت *نمایهٔ فیلسوف* نیست. مرکز نامبرده و *نمایهٔ تعلیم و تربیت*، حدود نیمی از نشریه‌های مهم در فلسفهٔ تعلیم و تربیت را از قلم انداخته‌اند. این دو منبع، حاوی مقاله‌هایی با عناوین فرعی، از قبیل «تعلیم و تربیت، فلسفه» و «فلسفه»، هستند که بیش‌تر با مفهوم فلسفه به عنوان یك اصطلاح کلی ارتباط دارند تا یك رشتهٔ دانشگاهی. این است که برای مثال در شمارهٔ نخست از جلد سوم *نمایهٔ جاری نشریات تربیتی*، سال ۱۹۹۳، صفحات ۳۹ـ۳۵، زیر عنوان «فلسفه»، چنین چیزی دیده می‌شود: «فناوری‌های نیمه کاره و هنر پرکاری: محل تخم‌ریزی ماهی‌های سالمون در اقیانوس آرام در امریکای شمالی.» کتاب‌شناس متخصص در فلسفهٔ تعلیم و تربیت نمی‌تواند از حدود چهارهزار ورودی بین سال‌های ۱۹۸۲ تا ۱۹۹۳، انتظار بیش از پانزده درصد انتخاب درست از میان مطالبی داشته باشد که روی صفحهٔ فشرده (CD) *مرکز اطلاعات منابع تربیتی* ثبت شده‌اند. با این حال، همین ابزار الکترونیکی برای نمایش اطلاعات، بسیار سریع‌تر از نمایش فردی صدها هزار مقالهٔ فهرست‌بندی شده در جداول محتویات و نمایه‌های نشریات است که به جای ابزار

1. Education Index
2. Educational Administration Abstracts
3. Higher Education Abstracts
4. Psychological Abstracts
5. Child Development Abstracts and Bibliography
6. State Education Journal Index
7. British Education Index
8. Phisical Education Index

الکترونیکی مزبور به کار می‌رود.

از سال شکل گیری انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت در ایالات متحده(۱۹۴۱)، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به دلایلی، موضوع مجلد نیم سالانهٔ کتاب *سال انجمن ملی مطالعات آموزش و پرورش*[1] بوده است. فلسفه، موضوع بخش نخست این کتاب در سال‌های ۱۹۴۲، ۱۹۵۵، ۱۹۷۲، و ۱۹۸۱ است و نقش مهمی در بخش دوم در سال‌های ۱۹۸۵ و ۱۹۹۲ دارد. در هر سه ویرایش *کتاب راهنمای پژوهش در تدریس*[2] (۱۹۶۳، ۱۹۷۳، ۱۹۸۶)، دیگر موضوعات پژوهشی، همراه با فلسفهٔ تعلیم و تربیت، سهم به سزایی دارند.

یکی از منابع مهم آثار پژوهشی در فلسفهٔ تعلیم و تربیت، بخش اول مجلدات علوم انسانی و اجتماعی مربوط به *چکیده‌های پایان نامه‌های بین‌المللی*[3] است. مدخل‌های فلسفهٔ تعلیم و تربیت در دو جا پیدا می‌شوند: زیر عنوان فلسفهٔ تعلیم و تربیت، و زیر عناوین فلسفه، دین، و فلسفه، الاهیات. داوری‌های انتقادی پژوهشگران در دو طبقه دیده می‌شوند: یکی این که همهٔ مدخل‌های واقع در زیر عنوان فلسفهٔ تعلیم و تربیت، جنبهٔ دانشگاهی ندارند، و دیگر این که شمار بسیار کمی از پایان‌نامه‌های واقع در طبقهٔ فلسفه، در فلسفهٔ تعلیم و تربیت هستند. *چکیده‌های پایان نامه‌های بین‌المللی*، ماهانه منتشر می‌شوند و هر چکیده، عنوان، نام نویسنده، مؤسسه، و نام استاد راهنمای پایان نامه را در بر دارد. این مورد، همراه با فهرست‌های عضویت در انجمن فلسفهٔ امریکا و انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت، بعضی اوقات می‌توانند در تعیین این که آیا پایان‌نامه، به‌وضوح، سهمی در فلسفهٔ تعلیم و تربیت دانشگاهی دارد یا خیر، سودمند واقع شود. فهرست عضویت، هر سال در *خلاصهٔ مذاکرات و نشانی‌های انجمن فلسفهٔ امریکا*[4]، و تقریباً هر سه سال یك‌بار در *فلسفهٔ تعلیم و تربیت*[5]، خلاصهٔ مذاکرات نشست سالانه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت، منتشر می‌شود.

نشریه‌های زیر، چهار بار، دوبار، و یك بار در سال در فلسفهٔ تعلیم و تربیت به چاپ می‌رسند. هر گاه ممکن باشد فلسفهٔ تربیتی هر نشریه، یا کلمه به کلمه نقل می‌شود، یا از سوی سردبیرها تعبیر و تفسیر می‌گردد. برخی از نشریه‌ها سیاست سردبیری مشخصی ندارند. نخستین گروه از این نشریه‌ها فقط در فلسفهٔ تعلیم و تربیت هستند. دومین گروه، نشریه‌هایی

1. National Society for The Study of Education Yearbook
2. Handbook Research on Teaching
3. Dissertation Abstracts International
4. Proceedings and Adddresses of the American philosophical Association.
5. Philosophy of Education

هستند که ارتباطی اساسی یا مهم با فلسفهٔ تعلیم و تربیت دارند.

نشریه‌ها در فلسفهٔ تعلیم و تربیت

فلسفه و نظریهٔ تربیتی[۱] (-۱۹۶۹). این مجله، به مباحثی در مسائل مهم و دغدغه آفرین در گفتمان آموزش و پرورش معاصر اختصاص دارد. موضوع‌های مطرح شده از سوی سازمان‌ها، نظام‌ها، و مکتب‌های تربیتی در تمام کشورها به طور ویژه استقبال می‌شوند. قسمت‌هایی از این مجله هم به پاسخ‌هایی اختصاص می‌یابد که به مقاله‌های چاپ شده در شماره‌های قبل داده شده است. همزمان با طرح موضوع‌هایی که از اهمیت ویژه و اساسی برخوردارند، شماره‌های ویژه‌ای هم به آنها اختصاص داده می‌شود.

مجلهٔ تربیت زیبایی‌شناختی[۲] (-۱۹۶۶). این مجله، مقاله‌هایی را که به سطوح زیر تعلق دارد چاپ می کند: دلبستگی زیبایی‌شناختی و سیاست عمومی، شامل مسائل مدیریت فرهنگی و ویژگی‌های خدمات فرهنگی؛ سطوح مسائل حیاتی مربوط به آموزش هنرها و علوم انسانی در همهٔ مراتب تحصیلی، شامل آموزش عالی (ادبیات، فیلم، موسیقی، هنرهای دیداری، و بازیگری)؛ فهم خصیصهٔ زیبایی شناختی رشته‌های انسان گرایانه و هنر تدریس و یادگیری.

مجلهٔ فلسفه تعلیم و تربیت[۳] (در گذشته، *خلاصهٔ مذاکرات انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر*[۴]) (-۱۹۶۶). مقاله‌ها رابطه‌ای تنگاتنگ باتعلیم و تربیت دارند، اما متنوع‌اند؛ از بررسی برخی از مسائل اساسی فلسفی به لحاظ ارتباط آن‌ها با تعلیم و تربیت، تا مواجههٔ نقادانهٔ مفصل با عمل یا سیاست تربیتی کنونی از یك دیدگاه فلسفی.

فلسفهٔ تعلیم و تربیت؛ خلاصهٔ مذاکرات پنجاهمین نشست سالانهٔ انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت[۵] (-۱۹۵۸).

خلاصهٔ مذاکرات انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت غرب دور[۶] (-۱۰۵۲) *خلاصه مذاکرات انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت استرالازیا*[۷]. *خلاصهٔ مذاکرات انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت*

---

1. Educational philosophy and Theory.
2. Journal of Aesthetic Education.
3. Journal of Philosophy of Education.
4, 5. Philosophy of Education; Proceedings of the Fiftieth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society.
6. Proceedings of the Far western Philosophy of Education Society
7. Proceedings of the Philosophy of Education of Australasia

آتلانتیك جنوبی[1].

مطالعات در فلسفه و تعلیم و تربیت[2] (-۱۹۸۹؛ ۱۹۷۶-۱۹۶۰). معیارهای کلیدی عبارت‌اند از روشنی و برتری در بحث‌های فلسفی پیرامون موضوع‌های مهم تربیتی و موضوع‌های وابسته. دست نویس‌های طولانی‌تر هم مجاز است. مرور کتاب‌ها همراه با پاسخ‌های دفاعی، از جنبه‌های معمولی است.

نشریه‌های مرتبط با فلسفهٔ تعلیم و تربیت

گفت و گو؛ مجلهٔ مطالعات تربیتی استرالیا[3] (-۱۹۸۰). این مجله بر مطالعات فرهنگی، سیاسی، اقتصادی، فلسفی، تاریخی، و خط مشی مربوط به تعلیم و تربیت تأکید دارد.

مبانی تربیتی[4] (-۱۹۸۷). این مجله به تحقق مأموریت اعلام شده از سوی انجمن مطالعات تربیتی امریکا در تقویت پژوهش پیرامون مبانی تعلیم و تربیت کمك می کند. این کار از طریق فراهم سازی امکان نشر مقاله‌ها و رساله‌هایی انجام می‌شود که نقش مهمی در تحلیل مبانی، روش‌شناسی، کاربردهای روش‌شناسی در مسائل کلیدی روز، و تحقیقات مهمی که از مبانی پدید می آیند و آن‌ها را انسجام می‌بخشند، و همگی آن‌ها بر ماهیت بین رشته‌ای مبانی تعلیم و تربیت تأکید می کنند، دارند.

مطالعات تربیتی[5] (- ۱۹۷۰). این مجله به مرور و نقد مبانی تعلیم و تربیت اختصاص دارد.

نظریهٔ تربیتی[6] (- ۱۹۵۱). این مجله، مقاله‌ها و مطالعات پژوهشی پیرامون مبانی تعلیم و تربیت و همچنین رشته‌های وابستهٔ خارج از حوزهٔ تعلیم و تربیت، که سهمی در پیشبرد نظریه تربیتی دارند را منتشر می کند.

مجلهٔ تربیت اخلاقی[7] (- ۱۹۷۱). این مجله، ساختاری میان رشته‌ای برای بررسی همهٔ جنبه‌های تربیت و رشد اخلاقی را فراهم می آورد. مجلهٔ مزبور، شامل تحلیل‌های فلسفی، گزارش تحقیقات تجربی، و ارزیابی راهبردهای تربیتی مربوط به حیطهٔ مسائل ارزشی و فرایند

---

1. Proceedings of the south Atlantic philosophy of Education Society
2. Studies in Philosophy and Education
3. Discourse; Australian Journal of Educational Studies
4. Educational Foundations
5. Educational Studies
6. Educational Theory
7. Journal of Moral Education

ارزش گذاری، هم در نظر و هم در عمل، در سطوح فردی و اجتماعی است.

آموزش فلسفهٔ[1] (-۱۹۷۵). *تفکر: مجلهٔ فلسفه برای کودکان*[2] (-۱۹۷۹).

ابعاد نشریه‌های فوق، دوره به دوره عوض می‌شود. برای آشنایی با رایج ترین فهرست‌بندی‌ها به *نمایهٔ فیلسوف* مراجعه کنید. بسیاری از نشریه‌های تربیتی و فلسفی دیگر نیز هستند که مقاله‌های مندرج در فلسفهٔ تعلیم و تربیت را می‌پذیرند، اما هیچ راهی برای پیش‌بینی این که کجا چاپ خواهند شد وجود ندارد.

کتاب‌شناسی

Encyclopedia of Philosophy. Edited by Paul Edvards. New York: Macmillan, 1967.

Philosopher's Index. Bowling Green, Ohio: Philosophy Documentation Center, Bowling Green University, 1967-.

---

1. Teaching Philosophy
2. Thinking: the Journal of Philosophy for Children

فصل بیست و هفتم

سازمان‌های حرفه‌ای در فلسفهٔ تعلیم و تربیت[1]

جیمز اس. کامینسکی

سازمان‌های حرفه‌ای فلسفهٔ تعلیم و تربیت در استرالازیا، بریتانیا، و ایالات متحده، محصول رشد فلسفهٔ اخلاقی و اجتماعی در درون انجمن‌های اجتماعی گوناگون (کامینسکی؛ برایسون، ۱۹۳۲) و گفت‌و گوی گستردهٔ اجتماعی و سیاسی دربارهٔ نظم صنعتی و نقش تعلیم و تربیت در این نظم‌اند (کرمین؛ برکن ۱۹۸۰؛ سیلور).

از دههٔ ۱۸۹۰، یعنی انحطاط دورهٔ ویکتوریا، مراکز صنایع دستی شهری در استرالازیا، بریتانیا، و ایالات متحده رو به افول نهاد. این موضوع برای طبقات میانی و حرفه‌ای جدید ثروتمند، روشن بود که جبران خسارت ناشی از صنعت و شهرنشینی، فراتر از توان آن‌ها یا توان خیرخواهی خصوصی بود. با این حال، ایمان عمیق ویکتوریایی به گردآوری و تحلیل داده‌های واقعی (ماهیو؛ هانتر) آن‌ها را به این باور سوق داد که اگر عناصر مسأله‌آفرین جامعه رمزگذاری شوند می‌توان اقدام سیاسی و قانون‌گذاری اجتماعی لازم برای جبران خسارت اجتماعی ناشی از صنعت‌گرایی و شهرنشینی را مشخص کرد. انجمن‌های خیریه و روشنفکرانه برای گردآوری داده‌های واقعی لازم جهت تعیین مشکلات اجتماعی صعب‌العلاج تشکیل شد (آبرامز؛ هسکل؛

1. James S. Kaminsky. (1996). *Philosophy of Education, Professional Organizations in*. In J.J. Chambliss (Editor), Philosophy of Education, An Encyclopedia. New York and London: Garland Publishing, PP. 475-479.

سوفر). رشد اقتدار عقلانی انجمن‌های حرفه‌ای، پایگاه و پیشینهٔ لازم را برای سازمان‌دهی روان‌شناسی تربیتی در سازمان‌های حرفه‌ای آن فراهم آورد.

بحث سیاسی و اجتماعی میان تفکر و عمل لیبرال (محافظه کار) و سوسیال دموکرات، عنصری اساسی در تاریخ عقلانی این دوره بود (کلوپنبرگ). سؤالات اساسی دربارهٔ نقش سیاسی و اجتماعی تعلیم و تربیت، عنصری مهم در این بحث به شمار می آمد. لیبرال‌ها بر این باور بودند که دولت خوب، دولت حداقلی است (میل، ۱۸۴۸)؛ آزادی، عدم محدودیت اجتماعی و اقتصادی است (اسپنسر، ۱۹۸۲)؛ و اخلاق (که برحسب موفقیت اقتصادی سنجیده می‌شد)، فضیلتی فردی است (سیدگ ویك). بنابراین، تعلیم و تربیت، افراد را بر مدار فضیلت‌های جامعهٔ متمدن (احترام، آداب، صرفه‌جویی، پس‌انداز، خویشتن‌داری، اعتدال، و مانند آن) و مقتضیات خوددوستی اقتصادی آموزش می‌دهد (کانل). در برابر، سوسیال دموکرات‌ها، نوع دوستی را کلید پیشرفت اقتصادی می‌دانستند. آن‌ها آزادی را تضمین فرصت برابر تلقی می کردند، نه فقط عدم محدودیت. آن‌ها کنترل ستم اقتصادی نهادینه شده ـ که خود را به غلط، آزادی وانمود می کند ـ را وسیله‌ای برای تحقق برابری فرصت، اشتراك منافع، و عدالت به‌شمار می آوردند (کلوپنبرگ). برطرف ساختن انحصارهای یادگیری، یکی از مهم ترین دغدغه‌های تربیتی سوسیال دموکرات‌ها بود (دیویی؛ تاونی، ۱۹۱۸، ۱۹۲۲؛ هورن، ۱۹۶۴، ۱۹۷۲). آموزش و پرورش عمومی، یکی از برجسته‌ترین تدابیر برای گسترش دموکراسی در درون عناصر اجتماعی و اقتصادی زندگی روزمره به‌شمار می آمد. برنامه‌های عقلانی سازمان‌های حرفه‌ای فلسفهٔ تعلیم و تربیت برای بخش‌های گوناگون کرهٔ زمین، در پاسخ به عناصر اساسی این بحث ویکتوریایی تهیه شدند. این برنامه‌ها در جاهای مختلف به شکل‌های متفاوت به اجرا در آمدند.

گفتمان حرفه‌ای فلسفهٔ تعلیم و تربیت، از همان ابتدای بحث اجتماعی و سیاسی میان لیبرال‌ها و سوسیال دموکرات‌ها، جانب یکی از آن‌ها را گرفته است. در ایالات متحده، انجمن جان‌دیویی آشکارا سوسیال دموکرات‌ها بود. انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت امریکا موضعی تقریباً بین نیاکان سوسیال دموکراتش و همکاران محافظه کارترشان در بریتانیا اتخاذ کرد. انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر، جانب محافظه کارانهٔ بحث را گرفت و ایمان ویکتوریایی به لیبرالیزم و تعلیم و تربیت لیبرال را به نمایش گذاشت. انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت استرالازیا هر دو عنصر سوسیال دموکرات و لیبرال بحث را پذیرفت و موضع خود را در درون تاریخ منحصر به فرد استرالازیا پیدا کرد.

سازمان حرفه‌ای فلسفهٔ تعلیم و تربیت در ایالات متحده

انجمن جان دیویی

انجمن جان دیویی (JDS)[1]، نخستین سازمان حرفه‌ای فلسفهٔ تعلیم و تربیت است. این انجمن در سال ۱۹۳۵ در هتل ترایمور، شهر آتلانتیك، ایالت نیوجرسی تأسیس شد (هاراپ؛ جانسون). هنگام رویارویی با رکود و فروپاشی اقتصادی پیش‌بینی شدهٔ جامعهٔ صنعتی غرب، انجمن جان دیویی برای مطالعه و بحث دربارهٔ نقش آموزش و پرورش عمومی در بازسازی جامعهٔ امریکا تشکیل شد. مسئولیت سازمان و تشکیلات این انجمن، بر عهدهٔ بخش نظارت بر انجمن آموزش و پرورش ملّی[2] نهاده شد. «گروه بحث» *ویلیام اچ. کیلپاتریك*[3]، گروهی از استادان و ملی‌گرایان میهنی نیویورك که برای بحث دربارهٔ مسائل اصلاحات اجتماعی در شرایط سوسیال دموکرات گرد هم آمده بودند، انجمن را به رهبری فکری و سازمانی‌اش مجهز کرد.

انجمن جان دیویی با انجمن آموزش و پرورش پیشرو[4] (PEA) همنوایی‌هایی داشت، امّا میثاق تربیتی‌اش دارای پیوند نزدیك‌تری با انجمن علوم اجتماعی امریکا[5] (ASSA) بود. انجمن جان دیویی و انجمن علوم اجتماعی امریکا به ادبیات کودك محور علاقه داشتند، امّا تعلق خاطرشان به برنامه‌های سوسیال دموکرات، از قبیل کتاب *گذشت زمان در ساموآ*[6] اثر *مارگارت میدِ*[7] (۱۹۲۸)، بیش از ادبیات احساسی و غیر سیاسی نرم انجمن آموزش و پرورش پیشرو بود.

نشریهٔ رسمی انجمن جان‌دیویی، مجموعهٔ کتاب سال آن بود که در سال ۱۹۳۷ با یك مجلد به نام *معلم و جامعه*[8]، ویراستهٔ ویلیام اچ کیلپاتریك، آغاز گردید. این مجموعه، به مطالعهٔ مسائل مهم آموزش و پرورش در جامعهٔ امریکا اختصاص داشت، امّا بسیار کند و خسته کننده بود. صدای اولیهٔ این انجمن، مجلهٔ *مرز اجتماعی*[9] (SF)، مجله‌ای تندرو که در سال ۱۹۳۴ به سردبیری *جورج کونتس*[10] و دو دستیارش *نورمن وفل*[11] و موردیکایی *گراسمن*[12] منتشر گردید، بود. مجلهٔ مزبور، اندیشه‌های بازساخت گرای اجتماعی و سوسیال دموکرات را مورد

---

1. John Dewey Society
2. National Education Association's Department of Superintendence
3. William H. Kilpatrick
4. Progressive Education Association
5. American Social Sience Association
6. Coming of Age in Samoa
7. Margaret Mead
8. The Teacher and Society
9. The Social Frortier
10. George Counts
11. Norman Woelfel
12. Mordecai Grossman

بررسی و کاوش قرار داد، امّا سیاست سردبیری‌اش با پیدایش رکود اقتصادی به مارکسیسم گرایید. در مقاله‌ای با عنوان «معلمان و کار»[1]، سردبیران به این موضوع اعتراف کردند که طرح‌های آن‌ها برای اصلاحات اجتماعی و تربیتی، پیشرفت را در گرو انقلاب گذاشته است.

سیاست سردبیری تندرو مجلهٔ *مرز اجتماعی*، حمایت از مجله و نیز حمایت از انجمن جان‌دیویی را کنار گذاشت. لیبرال‌ها و سوسیال دموکرات‌ها نیز حمایت خود از این دو سازمان را قطع کردند. لیبرال‌ها و محافظه‌کارهای تحت رهبری آر. *بروس راپ*[2] هم برای تشکیل سازمانی حرفه‌ای که با سیاست‌های آن‌ها هماهنگ‌تر باشد، حمایت خود از این دو سازمان را کنار نهادند.

انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت

در نوامبر ۱۹۴۰ آر. بروس راپ، برای تشکیل *انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت*[3] (PES)، انجمنی آکادمیك و مبتنی بر دغدغه‌های فلسفه و تعلیم و تربیت و فارغ از موضع سیاسی و اجتماعی چپ که به انجمن جان‌دیویی آسیب زده بود، فراخوانی صادر کرد. فوریهٔ بعد، در شهر آتلانتیك ایالت نیوجرسی، انجمن فلسفه تعلیم و تربیت رسماً افتتاح گردید. راپ از دانشکدهٔ معلمان دانشگاه کلمبیا به‌عنوان رئیس برگزیده شد و کمیته‌ای اجرایی، مرکب از *لورنس توماس*[4]، دانشگاه استانفورد؛ *اچ. گوردون هولفیش*[5]، دانشگاه ایالتی اوهایو؛ و *جان بروباخر*[6]، دانشگاه ییل تشکیل گردید. *تئودور براملد*[7]، خزانه‌دار و عضو دایمی چپ سوسیال دموکرات شد. این انجمن، به فیلسوفان تعلیم و تربیت اختصاص داشت، نه فعالان تربیتی (آکستل؛ بن).

از دههٔ ۱۹۵۰، انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت به یك سازمان حرفه‌ای مسلط در فلسفهٔ تعلیم و تربیت تبدیل شد. برخلاف حمایت به نسبت متزلزل *انجمن فلسفه امریکا*[8](APA)، انجمن رونق گرفت (مك میلان؛ کامینسکی). در اوایل دههٔ ۱۹۵۰، به کمك انجمن جان‌دیویی، دانشگاه ایلینویز و انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت با انتشار یك مجله موافقت کردند (آندرسون، ۱۹۵۱، ۱۹۵۹). نام این مجله، *نظریهٔ تربیتی*[9] بود که نخستین شمارهٔ آن در سال ۱۹۵۱ منتشر گردید. دانشگاه ایلینویز، انتشار خلاصهٔ مذاکرات انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت، مقاله‌هایی از همایش سالانهٔ آن، را

1. Teachers and Labor
2. R.Bruce Raup
3. Philosophy of Education Society
4. Lawrence Thomas
5. H. Gordon Hollfish
6. John Brubacher
7. Theodore Brameld
8. American Philosophical Association
9. Educational Theory

هم عهده‌دار شد.

چند سال بعد، در سال ۱۹۶۰، *فرانسیس ویلمین*[1]، مجلهٔ دیگری به نام *مطالعات در فلسفه و تعلیم و تربیت*[2] را منتشر کرد که به فلسفهٔ تعلیم و تربیت اختصاص داشت. این مجله تا زمان تعلیق نشر آن، تابع شرکت حمل‌ونقل ویلمین بود. مجلهٔ مزبور اخیراً با حمایت دانشکدهٔ علوم تربیتی فوق لیسانس به بالای دانشگاه کالیفرنیا، لس‌آنجلس، دوباره منتشر گردید.

از سال‌های ۱۹۵۰، انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت، جایگاهی مطمئن برای خودش به‌دست آورد. انجمن فلسفهٔ امریکا به حمایت خود از *انجمن فیلسوفان تعلیم و تربیت*[3] ادامه داد و در گردهمایی‌های سالانه آن‌ها نشست‌هایی را برای علاقه‌مندان به فلسفهٔ تعلیم و تربیت درنظر گرفت. *انجمن تحقیقات تربیتی امریکا*[4] یك گروه ویژهٔ علاقه‌مند برای دوستداران فلسفهٔ تعلیم و تربیت در گردهمایی‌های سالانهٔ آن‌ها تشکیل داد. این گروه، نقش فعالی در *شورای انجمن‌های تخصصی تعلیم و تربیت*[5] ایفا می‌کند. افزون بر این، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به‌عنوان بخش مهم شالودهٔ معرفتی مورد نیاز *شورای ملی حمایت از تربیت معلم*[6] دنبال می‌شود.

انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت، هیچ‌گاه خود را به هدف‌های سیاسی بزرگی که انجمن جان‌دیویی نسبت به آن‌ها تعهد داشت، ملزم نکرد. با این حال، طرح فکری اساسی جان‌دیویی را ادامه داد، به تعلیم و تربیت، دودمانی فلسفی بخشید، مربیان را از حرمت آکادمیك برخوردار ساخت، و به آن‌ها ایدئولوژی داد (فونر).

بریتانیای کبیر

سازمان حرفه‌ای فلسفهٔ تعلیم و تربیت در بریتانیای کبیر، ریشه در همان گفتمان ویکتوریایی دربارهٔ نظم اجتماعی و سیاسی حاکم بر جامعهٔ امریکا داشت (سیمن). امّا فقدان حمایت

1. Francis Villemain
2. Studies in Philosophy and Education
3. Association for Philosophers of Education
4. American Educational Research Association
5. Council of Learned Societies in Education
6. National Council for Accreditation of Teacher Education

از تعلیم و تربیت به‌عنوان یك رشتهٔ آکادمیك در تشکیلات دانشگاهی انگلستان، سازمان حرفه‌ای فلسفهٔ تعلیم و تربیت را تا اواسط دههٔ ۱۹۶۰ به تأخیر انداخت. سازمان حرفه‌ای بریتانیا هماهنگی بسیار زیادتری با فرض‌های ویکتوریایی دربارهٔ جامعه و نقش تعلیم و تربیت در آن داشت.

در دورهٔ بعد از ۱۹۰۰، بحث‌های فلسفی درباب تعلیم و تربیت، آهنگ ویکتوریایی انعطاف‌ناپذیری پیدا کرد. این آهنگ، روایتی محافظه‌کار و نخبه‌گرا از تعلیم و تربیت بود. کار سودگرایان تندرو، فیلسوفان تعلیم و تربیت بریتانیا را متقاعد کرد که آموزش و پرورش، عنصر جدایی‌ناپذیر هر دموکراسی واقعی است. نوشته‌های هربرت اسپنسر دربارهٔ تعلیم و تربیت (۱۸۶۱)، حکومت (۱۸۹۲)، و مفاسد رفاه اجتماعی (۱۸۷۳) آن‌ها را مجاب کرد که حمایت دولت از آموزش و پرورش همگانی، نه ستودنی است، نه معقول. انگلیسی‌ها نیز همچون برتراند راسل، متقاعد نشده بودند که آموزش و پرورش همگانی بتواند به همگان، بدون کاهش آن تا کوچك‌ترین مخرج مشترك ممکن، ارائه شود (بن و پیترز).

ل. ای. رید[1] در سال ۱۹۴۷ نخستین کرسی فلسفهٔ تعلیم و تربیت را در مؤسسهٔ تربیتی لندن به دست آورد. وی از کرسی فلسفهٔ دانشکدهٔ آرمسترانگ دانشگاه نیوکستل فعلی به تاین منتقل شد (رید: فصول ۴، ۱۱). رید، نقش مهمی در ادبیات بومی این رشته ایفا نمود و بخش کوچکی را در مؤسسهٔ مذکور تأسیس کرد. سپس، *آر. اس. پیترز*[2]، بخش رید را به مهم‌ترین بخش به لحاظ فکری و قدرتمندترین بخش به لحاظ حرفه‌ای در بریتانیا و کشورهای مشترك‌المنافع مبدل ساخت (سیمون، ۱۹۸۳، ۱۹۹۱).

ریچارد استنلی پیترز، پژوهشگر روان‌شناسی و فلسفه در دانشکدهٔ بیربك بود. در سال ۱۹۶۲ *لیونل الوین*[3]، مدیر مؤسسهٔ تربیتی لندن، تلاش کرد تا پیترز را به پذیرش کرسی فلسفهٔ تربیتی مؤسسه ترغیب کند (الوین). کارهای مقدماتی برای سازماندهی *انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر*[4] (PESGB) در سال تحصیلی ۱۹۶۴-۱۹۶۳ انجام شد. انجمن ارسطو به‌عنوان الگو برگزیده شد و مردم و اصحاب تعلیم و تربیت به عضویت تشویق نشدند. کمیتهٔ رهبری، مرکب از پروفسور آر. اس. پیترز، پروفسور ال. ای. رید، آقای سی. *اچ بیلی*[5]، آقای

---

1. L.A.Reid
2. R.S.Peters
3. Lionel Elvin
4. Philosophy of Education Society of Great Britain
5. Mr.C.H.Bailey

آر.اف. دیردن[1] آقـای *ام.ای.بی. دیجن هارت*[2]، آقـای *پی.اچ. هـرست*[3]، دوشـیـزه *بی.اچ. هاس گود*[4]، آقای *تی.دبلیومور*[5]، آقای *کی.نوبرگ*[6]، دکتر *ال.آر.پری*[7]، آقای *اچ.تی. سوکت*[8]، و خانم *جی. وایت*[9] بود (PESGB). نخستین گـردهمایی عـمومی سالانه در ۱۳ دسامبـر سال ۱۹۶۴ تشکیل شد (PESGB). کمیتهٔ رهبری، این مقامات را پیشنهاد کرد: ال.ای.رید، رئیس؛ آر.اس.پیتـرز، رئیس جلسـه؛ پل‌هرست، منشی؛ و آقـای کی. نوبرگ، خـزانه‌دار (PESGB). نخستین مجلد *خلاصهٔ مذاکرات انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر*[10] در سال ۱۹۶۷ منتشر شد. آر.اس. پیترز سردبیر مجله بود.

پیترز و انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر، نقش کلیدی در تعیین این که چه کسی در کرسی‌های بریتانیا منصوب شود داشتند. پل‌هرست، کرسی فلسفهٔ تعلیم و تربیت دانشگاه کینگز و بعد کمبریج را کسب کرد؛ لسلی‌پری، کرسی دانشگاه وارویك و کینگز لندن را اشغال نمود؛ *ری الیوت*[11] و رابرت دیردن، کرسی‌های دانشگاه بیرمنگام را به‌دست آوردند؛ هاگ سوکت، کرسی دانشگاه جدید آلستر و بعد، دانشگاه آنگلیای شرقی را صاحب شد؛ و ریچارد پرینگ[12]، نخست یك کرسی دراکستر و سپس، در آکسفورد را کسب نمود. همهٔ آن‌ها شاگردان یا همکاران آر.اس. پیترز در مؤسسهٔ تربیتی لندن و عواملی با نفوذ در انجمن بودند.

استرالازیا

مرام فکری *انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت استرالازیا*[13] (PESA)، که عضویت خود را در اصل از استرالیا و زلاندنو گرفته، بسیار تحت تأثیر خاستگاه‌های استرالیا است (کامینسکی). تاریخ استرالیا را تاریخی بی‌برکت، شرم‌آور، وبی‌روح ـ داستان‌های مجرمان وحشی، مسافران شکست خورده و غیر قابل ذکر، یا در بهترین حالت، قهرمانان غم‌انگیز ـ نامیده‌اند (هورن، ۱۹۶۴؛ سامرز؛ هاگز؛

---

1. Mr.R.F.Dearden
2. Mr.M.A.B.Degenhardt
3. Mr.P.H.Hirst
4. Miss B.H. Hosegood
5. Mr. T.W. Moor
6. Mr. K. Neuberg
7. Dr. L.R. Perry
8. Mr. H.T. Sockett
9. Mrs. J. White
10. Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain
11. Ray Elliot
12. Richard Pring
13. Philosophy of Education Society of Australasia

هازارد). بخشی از پاسخ ملت به تاریخ محکومش، توسعهٔ یك نظام آموزشی مجزا از شرایط اقتصادی و اجتماعی بود (برکن، ۱۹۸۰، ۱۹۸۸؛ بارنس وودز و فلچر). بخش مهمی از کار فلسفی انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر، واکنش به نظام آموزشی منفك از شرایط اجتماعی استرالازیا بود.

پس از جشن بریتانیا در ۱۹۵۱، ظهور روایتی بومی از هویت استرالیایی در نشریهٔ علمی و تجاری آغاز شد. در پرتو رضایت و رفاه بعد از جنگ جهانی دوم، روشنفکران، هویت و تاریخ خویش را تبیین کردند. کتاب‌هایی مانند کشور خوشبخت (۱۹۶۴)، اثر دونالد هورن؛ *بریتانیای جدید* (۱۹۷۰)، اثر هامفری مك کویین؛ *افسانهٔ استرالیایی* (۱۹۵۸)، اثر راسل وارد؛ و *بی‌هوشی بزرگ استرالیایی* (۱۹۷۲)، اثر رونالد کن‌وی، اجزای ذاتی این هویت و روحیهٔ جدید بودند. تأسیس فلسفهٔ تعلیم و تربیت، بخشی از تکوین روحیهٔ جدید استرالازیایی و این بخشی از تلاش برای جداسازی استرالیا و مؤسساتش از اجداد بریتانیایی‌شان بود.

کارهای فکری دو مهاجر بریتانیای کبیر، *جان آندرسون*[1] و *سی. دی. هاردی*[2]، عناصر ذاتی ابداع فلسفهٔ تعلیم و تربیت استرالازیایی و سازمان‌های حرفه‌ای‌اش بودند. در سال ۱۹۲۷، جان آندرسون، سمت استادی فلسفهٔ دانشگاه سیدنی را پذیرفت. موضع فکری تندروی آندرسون، موجب تضاد وی با کلیسا، سوسیالیسم رفاه گرا، وطن‌پرستی تعصب‌آمیز، سانسور، و «تعلیم و تربیت جدید» گردید (پاسمور). کتاب وی، *آموزش و پرورش و سیاست*[3]، سهم فلسفی مهمی در تفکر تربیتی استرالیایی داشت. آندرسون، مسئول تشویق فیلسوفان و فیلسوفان تعلیم و تربیت به سخن گفتن با صدای خودشان بود. سی. دی. هاردی، نخستین استاد فلسفهٔ تعلیم و تربیت استرالازیا شد. وی در سال ۱۹۴۶، یعنی مدت کوتاهی پس از انتشار کتابش، *حقیقت و مغالطه در نظریهٔ تربیتی*[4]، در بریتانیا، به مقام استادی تعلیم و تربیت دانشگاه تاسمانیا منصوب گردید. هر چند هاردی، کوشش اندکی برای ایجاد کرسی‌های استادی یا مدرّسی فلسفهٔ تعلیم و تربیت در طول دورهٔ فعالیتش به خرج داد، امّا تلاش کرد تا گفتمان تربیتی را از محدودیت‌های متافیزیك رها سازد.

دانشکدهٔ نامریی فیلسوفان تربیتی استرالازیا، وقتی که سرانجام در سال ۱۹۷۰ سازمان حرفه‌ای‌اش تأسیس گردید، از ادبیات بومی نیرومندی برخوردار بود. در دانشکدهٔ معلمان آرمیدیل، *مارگارت ماکی*[5] از اندیشهٔ خودش و الهام از جان آندرسون برای نگارش فلسفی طویل

1. John Anderson
2. C.D. Hardie
3. Education and Politics
4. Truth and Fallacy in Educational theory
5. Margaret Mackie

پیرامون تعلیم و تربیت، پیروی کرد. وی این آثار را پدید آورد: *تعلیم و تربیت در جامعهٔ پژوهشگر؛ درآمدی بر فلسفهٔ تعلیم و تربیت*[1] (۱۹۶۶)؛ *تدریس تربیتی*[2] (۱۹۶۸)؛ *حق چیست؟*[3] (۱۹۷۰)؛ و *فلسفه و مدیریت مدرسه*[4] (۱۹۷۷). *لس براون*[5]، *فلسفهٔ عمومی در تعلیم و تربیت*[6] (۱۹۶۶) را منتشر ساخت؛ جیمز گریبل[7]، *مقدمه‌ای بر فلسفهٔ تعلیم و تربیت*[8] (۱۹۶۹) را منتشر کرد؛ و دی.سی. فیلیپس[9]، *نظریه‌ها، ارزش‌ها و تعلیم و تربیت*[10] را در دیگر مناطق استرالیا نوشت. در دههٔ ۱۹۶۰، *ایوان اسنوک*[11] از اهالی زلاندنو، «آموزش و پرورش و فیلسوف: پاسخی به جی.پی. پاول»[12] (۱۹۶۶)؛ «فلسفه، تعلیم و تربیت و یك افسانه»[13] (۱۹۶۶)؛ و «فلسفهٔ تعلیم و تربیت: امروز و فردا»[14] (۱۹۶۹) را منتشر کرد.

حدود یك سال پیش از تأسیس انجمن، یعنی مه ۱۹۶۹، نخستین شمارهٔ مجلهٔ انجمن، به‌نام *فلسفه و نظریهٔ تربیتی*[15] منتشر شد. این مجله، کار لس براون، که بعد،دانشیار تعلیم و تربیت دانشگاه ویلز جدید جنوبی شد، بود.

همان سال، پیشاپیش، خبر از تشکیل یك سازمان حرفه‌ای داده شد. در سال ۱۹۶۹، لس براون، *آناهاگ*[16] (مدرس ارشد دانشکده معلمان سیدنی)، *آر. پریسیانس*[17] (دانشگاه مك کوری)، و دبلیو. ای. آندرسون (مدرس ارشد دانشگاه سیدنی) اساسنامه‌ای را تنظیم کردند که به تهیهٔ برنامه‌های همایش افتتاحی و فراخوان اعضا کمك نمود. در مه ۱۹۷۰ در دانشکدهٔ بسر دانشگاه ویلز جدیدجنوبی، انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت استرالازیا همایش افتتاحی خود را برگزار کرد. کمیتهٔ اجرایی مرکب بود از لس‌ام. براون، رئیس؛ آناهاگ، نایب رئیس؛ دبلیو. ای. آندرسون، منشی؛ و آر. پریسیانس، خزانه‌دار.

لس براون، رئیس انجمن و سردبیر مجله بود، امّا رابطهٔ مشکل‌ساز مجله و انجمن، در

---

1. Education in the Inquiring Society; An introduction to the Philosophy of Education
2. Educative Teaching
3. What is Right?
4. Philosophy and School Administration
5. Les Brown
6. General Philosophy in Education
7. James Gribble
8. Introduction to Philosophy of Education
9. D.C. Philips
10. Theories, Values and Education
11. Ivan Snook
12. Education and the Philosopher: A Reply to J.P. Powel
13. Philosophy, Education, and a Myth
14. Philosophy of Education: Today and Tomorrow
15. Educational Philosophy and Theory
16. Anna Hogg
17. R. Precians

کانون اصلی سیاست‌های رشته قرار داشت. در سال ۱۹۷۳، مجلهٔ *فلسفه و نظریهٔ تربیتی* که مشکل مالی داشت، انجمن به یاری اقتصادی‌اش شتافت. اعضای بانفوذ انجمن، تصور می کردند که نقش سردبیری مهم‌تری در ادارهٔ مجله ایفا خواهند کرد، امّا این تصور درست نبود. براون که قادر به مصالحهٔ با انجمن نبود، در سال ۱۹۷۶، بدهی مجله را بازپرداخت کرد و نشریه را به کنترل شخصی خودش باز گرداند. در سال ۱۹۸۱، انجمن به‌صورت رسمی، خودش را از مجله جدا کرد، و نشریه و انجمن، در رقابتی نه چندان دوستانه بین نسل‌های دانشگاهی و فیلسوفان اجتماعی و سیاسی دیگر، دوشادوش هم پیش رفتند.

تا سال ۱۹۸۶، زمانی که با سردبیری جیمز اس. کامینسکی، که بعد مدرس ارشد دانشگاه انگلستان جدید شد، ادارهٔ مجله به انجمن واگذار گردید، انجمن و مجله به صورت دو سازمان موازی باقی ماندند. در سال ۱۹۸۹، سردبیری مجله به پروفسور دیوید آسپین از دانشگاه دین‌موناش منتقل گردید.

انجمن به شماری از مسائل اجتماعی پدید آمده در دهۀ ۱۹۶۰ از قبیل حقوق بومی‌ها، جنس گرایی، حقوق هم‌جنس‌بازان، چند فرهنگ گرایی، و مانند آن متعهد باقی ماند. انجمن فلسفهٔ تعلیم و تربیت استرالازیا، سوداگر اندیشه‌های تربیتی غیر استاندارد با یك تشکیلات محافظه‌کار و متمرکز است.

نتیجه‌گیری

از اواسط دهۀ ۱۹۶۰، گفتمان سازمان‌های حرفه‌ای فلسفهٔ تعلیم و تربیت در ایالات متحده، بریتانیا، و استرالازیا پیچیده‌تر شده است. این گفتمان، علیه معجون غالباً ضد و نقیض محققان مارکسیست که امکان رفاه اجتماعی را به سود راه‌حل‌های بنیادی‌تر رد کردند، تحلیل گران تربیتی که کوشیدند تا زبان بحث را با مستقر ساختن پرسش‌های تربیتی در قلمرو معرفت‌شناسی یا اخلاق عینی ـ فراسوی گزندگی اصلاحات اجتماعی ـ تغییر دهند، و اگزیستانسیالیست‌های احساسی که تلاش کردند تا با دفاع از اولویت «گشودگی، در برابرِ بودن» پا را از پرسش‌های مربوط به اصلاحات اجتماعی فراتر بگذارند، به اَجرا در آمده است. خودِ این سازمان‌ها اعضای بالغ این تشکیلات علمی شده‌اند. پس از سال‌های کاهش عضویت در دهۀ ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰، به نظر می‌رسد این سازمان‌ها سرزندگی تازه‌ای کسب کرده‌اند. در دهۀ ۱۹۹۰، عضویت در سازمان‌های حرفه‌ای فلسفهٔ تعلیم و تربیت، هرچند رو به بهبود نیست امّا استوار شده

است. مجلات سازمان‌های گوناگون، دارای حق عضویت سالم و به لحاظ مالی، قابل دوام و ماندگار هستند، خود این سازمان‌ها، به صورت بازیگرانی فعال در مؤسسات معتبر آموزشی و مطالعات تربیتی درآمده‌اند، و اعضای آن‌ها نقش مهم و دیدنی فزاینده‌ای در تعامل تعلیم و تربیت با سازمان‌های دولتی ایفا می کنند.

همچنین نگاه کنید به *تاریخ فلسفهٔ تعلیم و تربیت*؛ نوشته‌های مکتوب در فلسفهٔ تعلیم و تربیت.

کتاب‌شناسی

Abrams, Philip. *The Origins of British Sociology: 1834-1914.* Chicago: University of Chicago Press, 1968.

Anderson, Archibald W. "Fostering Study in the Theory of Education." *Educational Theory* 9 (1959): 16-23, 49.

———. "The Task of Educarional Theory." *Educational Theory* 1 (1951): 9-21.

Anderson, John. *Education and Politics.* Sydney, Australia: Angus and Robertson, 1931.

Axtelle, George E. Taped interview. Philosophy of Education Society, Archives, 1965.

Barcan, Alan. *A History of Australian Education.* Melbourne: Oxford University Press, 1980.

———. *Two Centuries of Education in New South Wales.* Kensington, N.S.W.: New South Wales University Press, 1988.

Benn, S.I., and R.S. Peters. *The Principles of Political Thought* (also published as *Social Principles and the Democratic State).* New York: Free Press, 1959, 1965.

Benne, Kenneth D. Taped interview, Philosophy of Education Society, Archives, 1966.

Brown, Les M. *General Philosophy in Education,* New York: McGraw-Hill, 1966.

Bryson, Gladys. "The Comparable Interests of the Old Moral Philosophy and the Modern Social Sciences." *Social Forces* 11 (1932): 19-27.

———. "The Emergence of the Social Sciences from Moral Philosophy." *International Journal of Ethics* 42 (1932): 304-23.

———. "Sociology Considered as Moral Philosophy." *Sociological Review* 24 (1932): 26-36.

Burnswoods, Jan, and J. Fletcher. *Sydney and the Bush.* New South Wales: New South Wales Department of Education, 1980.

Connell, W.F. *The Educational Thought and Influence of Matthew Arnold.* London: Routledge and Kegan Paul, 1950.

Conway, Ronald. *The Great Australian Stupor.* Melbourne: Sun Books, 1972.

Cremin, Lawrence A. *The Transformation of the School.* New York: Alfred A. knopf, 1961.

Dewey, John. "School and Society." *In Dewey on Education,* edited by Martin S. Dworkin. New York: Teachers College Press, 1959.

Elvin, Lionel. Interview with the author, 1989.

Feuer, Lewis S. "John Dewey and the Back to the People Movement in American Thought." *Journal of the History of Ideas* 20 (1959): 545-68.

Gribble, James. *Introduction to Philosophy of Education.* Boston: Allyn and Bacon, 1969.

Harap, Henry. "The Beginnings of the John Dewey Society." *Educational Theory* 20 (1970): 157-63.

Hardie, C.D. *Truth and Fallacy in Educational Theory.* New York: Teachers College Press, 1942-1962.

Haskell, Thomas L. *The Emergence of Professional Social Science.* Urbana: University of Illinois Press, 1977.

بخش سوم

رویکردهای فلسفهٔ تعلیم و تربیت در جهان غرب

فصل بیست و هشتم

فلسفهٔ تعلیم و تربیت: سنت تحلیلی[1]

ام. سی. سوتاریا

بسیاری از فیلسوفان در سنت غربی، تحلیل را بخشی از کار خود می‌دانند. با این حال، آنچه به سنت تحلیلی شهرت دارد، بسیار مورد انتقاد قرار گرفته است. از جمله مسائل مهمی که وضع روشنی ندارد این است که همهٔ طرف‌های درگیر در بحث، مفهوم مشترکی از فلسفهٔ تحلیلی دارند. این مسأله را بررسی خواهیم کرد. در حال حاضر، ذکر این مطلب کافی است که فلسفهٔ تحلیلی با توضیح و تصریح آنچه در گذشته شناخته شده سروکار دارد، تا با کسب دانش جدید؛ به‌طور مشخص‌تر، تحلیل، نوعی تعریف است؛ اما نه تعریفی از سنخ فرهنگ لغت، که نوعاً فقط در کار عبارت‌پردازی‌های مرادف برای واژهٔ مورد سؤال است. در عوض، تحلیل درصدد توضیح و تشریح معنای، اعم از صریح و ضمنی، یك مفهوم یا ایده است؛ مثلاً، فرهنگ لغت، ممکن است بگوید که «خلاق» یعنی، «موصوف به اصالت فکری». درحالی که، فیلسوف تحلیلی، در جست‌وجوی پرسش‌های دیگری است، مانند: چه چیزی، موجد اصالت فکری است؟ فرق اصالت با باور نکردنی چیست؟ چگونه می‌توان به اصالت یك اندیشه پی برد؟ اصالت برای که؟ آیا واقعاً درست است که اصالت، تنها معیار تفکر خلاق است؟ آیا خلاقیت لزوماً مربوط به تفکر

1. Sutaria. M.C. (1994). *Philosophy of Education: Analytic Tradition*. In Torsten Husen, T.Neville Postlethwaite (Ed.in Chief), The International Encyclopedia of Education. London: BPC Wheatons Ltd, PP. 4442-4447.

است؟

این مطلب را هم موافقان و هم مخالفان قبول دارند که سنت تحلیلی، در خلال سال‌های اواخر دههٔ ۱۹۵۰ و دههٔ ۱۹۶۰، بر فلسفهٔ تعلیم و تربیت دنیای انگلیسی زبان، به ویژه در پادشاهی بریتانیا، سایه افکند. کار فیلسوفان تحلیلی در قلمرو تعلیم و تربیت، بسیار مؤثر بوده، و هنوز هم تاحدی مؤثر است. اما، هم اکنون، علی رغم حمایت قاطع برخی از افراد، به نظر می‌رسد که سنت تحلیلی، تاحدی به خاطر نقد فلسفی، و تاحدی به خاطر روی گردانی گسترده‌تر از فلسفه و دیگر شکل‌های نظریه‌پردازی انتزاعی در تعلیم و تربیت، نسبتاً راکد گردیده است.

ا- فلسفهٔ تحلیلی

شاید گفته شود که فلسفهٔ غربی، از زمان افلاطون به بعد، تا آن‌جا که درصدد تجزیه و تحلیل واژه‌ها، مفهوم‌ها، گفته‌ها، و استدلال‌ها بوده، تا از این رهگذر به درك بهتری از معنای آن‌ها نایل آید، تا حدی با تحلیل سروکار داشته است. اما تا قرن بیستم، خود اندیشهٔ تحلیل فلسفی در معرض موشکافی دقیق فلسفی قرار نگرفت. شاید بتوان گفت که برتراند راسل (۱۹۱۲)، اولین کسی بود که به صورت روشن، نظریه‌ای را در خصوص تحلیل، به عنوان یك روش فلسفی مناسب، مطرح ساخت. دیگر افرادی که در این زمینه، نقش خاصی داشته‌اند، عبارتند از: *جی. ای. مور*[1] (۱۹۰۳)، *لودویگ ویتگنشتاین* (۱۹۲۲)، *گیلبرت رایل* (۳۲-۱۹۳۱)، *جان ویزدم* (۱۹۳۴)، *رودولف کارناپ* (۱۹۳۵)، *جی. ال. اوستین* (۱۹۶۱)، و *آی. جی. آیر* (۱۹۳۶). از این رو، ویسی و فولکرز (۱۹۹۰)، به گونه‌ای مستدل و گویا، تحلیل فلسفی را بدین صورت تعریف می‌کنند: «ترجمهٔ عبارتی که از لحاظ فلسفی رضایت‌بخش نیست، به عبارات دیگری که بدان شباهت دارند و با آن هم معنی‌اند، اما از لحاظ فلسفی رضایت‌بخش‌اند». آنان می‌کوشند تا در ارتباط با عوامل به وجود آورندهٔ رضایت فلسفی، یك بحث تاریخی را بین فیلسوفان (مانند فیلسوفان فوق‌الذکر) ترسیم کنند. این بحث، طیف وسیعی دارد، از دیدگاه راسل در باب اتمیسم منطقی، تا ایدآلیسم مطلق اف. اچ. برادلی، تا این نظر ویتگنشتاین که به جای جست‌وجو معنای یك عبارت، باید در جست‌وجوی کاربرد آن بود.

ارائه گزارشی از فلسفهٔ تحلیلی که نشان دهد این فلسفه، همچون یك خط پیشرفت از

1. G.E.Moore

لابه‌لای آموزه‌ها و شکل‌های در آمیخته با افرادی معین عبور کرده، شاید برای طیف گسترده‌ای از اعمال فلسفیِ کسانی که احتمالاً خود را فیلسوف تحلیلی می‌دانند، عادلانه نباشد. چنین گزارشی، ممکن است در جلب توجه به اتفاق نظرهای موجود در میان کسانی که از جهات دیگری با هم اختلاف نظر دارند، ناکام بماند. همان گونه که لاسی[1] (۱۹۷۶) هم خاطرنشان می‌کند، حقیقت این است که واژهٔ «تحلیل... مبهم است»، و با این حال، «تحلیل، از جهتی، همواره... بخش مهمی از فلسفه است» (ص ۱۷۷). *اسپارکس*[2] (۱۹۹۱) نیز خردمندانه اظهار می‌دارد که: «اصطلاح فلسفهٔ تحلیلی، طیف وسیعی از جنبش‌ها و گرایش‌های فلسفی را می‌پوشاند» (ص ۱۹۲). وی با بیان این مطلب که: «فیلسوفان تحلیلی، تأکید زیادی بر روشنگری منقدانه ایده‌ها و عقایدی که قبلاً به وجود آمده‌اند دارند»، بر یك خصیصهٔ کلی تأکید می‌ورزد.

یکی از مسائل خاصی که باید مورد توجه قرار گیرد این است که برخی افراد، به ویژه منتقدان سنت تحلیلی، مایل بوده‌اند فلسفهٔ تحلیلی را با یکی از نمودهای جدیدتر آن، از قبیل فلسفهٔ زبانی (اصطلاحی که بسیار جای بحث دارد)، یکسان بدانند (گراهام، ۱۹۷۷؛ وارنوك، ۱۹۸۹). از این رو، *مارتین*[3] (۱۹۹۱) صریحاً اظهار می‌دارد که: «این مکتب [فلسفهٔ تحلیلی]، گاه *فلسفهٔ زبانی*، یا *تحلیل زبانی* هم نامیده می‌شود» (ص ۱۰)، و *مك اینتایر*[4]، فکر می‌کند که می‌تواند فلسفهٔ تحلیلی را با بیان این مطلب که تکنیك‌هایش «به ضرورت، توصیفی، آن هم توصیف زبان کنونی‌اند»، رد کند (ص ۲).

در این اوضاع و احوال، ارائه تعریفی قطعی از سنت تحلیلی غیرممکن است، اما می‌توان گفت اگر قرار است این اصطلاح، کسانی را دربرگیرد که هم از طرف خود و هم از طرف دیگران به عنوان فیلسوف تحلیلی شناخته می‌شوند، احتمالاً باید به گونه‌ای تلقی گردد که معتقدان به اهمیت بنیادی تدقیق و توضیح مفاهیم را فی‌الجمله زیر پوشش، و فقط زیر پوشش، بگیرد. این اصطلاح نباید بر حسب یك تکنیك خاص، همچون بررسی زبان عادی، یا بر حسب یك نظریهٔ خاص واقعیت، همچون نظریهٔ ثنویت گرایانهٔ راسل، تعریف شود، هر چند ممکن است برخی از فیلسوفان تحلیلی، شدیداً پایبند این یا آن یا هر دو باشند. یك چنین درك وسیعی از اصطلاح سنت تحلیلی، قطعاً حاکی از تعهد نسبت به بررسی بی‌طرفانه یك مفهوم است، هرچند در تقابل با، مثلاً،

1. Lacey
2. Sparkes
3. Martin
4. Macintyre

یك تفسیر جامعه شناختی یا ایدئولوژیك باشد. شاید گفته شود که هر تلاش بی طرفانه‌ای برای توضیح مفهومی مانند عشق، در واقع تحت تأثیر چیزهایی مانند تجارب، ارزش‌ها، و موقعیت فرهنگی و تاریخی فرد قرار خواهد گرفت. این سخن البته درست است، اما فیلسوف تحلیلی ادعا خواهد کرد که با این حال، بین کوشش برای فهم ایدهٔ عشق و کسب اطمینان از انسجام و وضوح آن، و تلاش برای توصیف دیدگاه فرهنگی خاصی دربارهٔ عشق، که از جهات مختلف ممکن است مغشوش، مبهم، یا تناقض آمیز باشد، فرقی وجود دارد. شاید هم اضافه شود که هر چند فیلسوفان، مشتمل بر فیلسوفان تحلیلی، به تحلیل چیزهای دیگری همچون گزاره‌ها می‌پردازند، اما مفهوم را فی حد ذاته می توان به عنوان تکیه گاه اصلی فیلسوف تحلیلی تلقی کرد.

برای مثال، مفهوم تلقین را در نظر بگیرید. احتمالاً بسیاری از مردم، تصوری کلی از تلقین به عنوان فرآیند جایگیر ساختن اندیشه‌ها در ذهن دیگران دارند، و آن را نامطلوب می‌دانند. اما تحلیل می کوشد تا این تصور را به نحو قابل ملاحظه‌ای واضح تر و مشخص تر سازد: آیا هر تصوری، حتی مثلاً تصورات علمی‌ای که از نظر ما درست هستند، می تواند تلقین شده باشد؟ ماهیت فرایند تلقین چیست؟ آیا این فرایند، همیشه نامطلوب است؟ آیا قصد تلقین گر هم تأثیری بر این فرایند دارد؟ بسیاری از فیلسوفان، با بررسی این سؤالات و سؤالات مشابه، نتیجه گرفته‌اند که در واقع، اگر قرار است به درستی حکم شود که شخصی آلوده به تلقین است، سه شرط (لازم) باید تحقق یابد، و اگر همهٔ این شروط تحقق پیدا کند(این سه شرط، با هم، شرایط کافی تلقین هستند)، تلقین به وجود آمده است. این سه شرط بدین قرارند:

الف ـ عقاید به گونه‌ای باشند که نتوان درستی و نادرستی آنها را اثبات کرد(اگر عقیده‌ای در ذهن جایگیر شود که نادرستی آن قابل اثبات باشد، شخص احتمالاً آن را به عنوان یك دروغ، یا یك عقیدهٔ گمراه کنندهٔ غیرعمدی قلمداد خواهد کرد، نه یك تلقین)؛

ب ـ از ابزارهای غیرمنطقی، برای جایگیر کردن عقاید استفاده شود؛

ج ـ قصد شخص جایگیر کنندهٔ عقاید نیز همین باشد (لازم به ذکر است که این مثال، فقط برای روشن کردن مطلب ارائه شد؛ شاید همه فیلسوفان تحلیلی، این تحلیل را قبول نداشته باشند).

مفهوم دانش، مثالی پیچیده‌تر (و لذا از حیث فلسفی، جالب‌تر) است. نوعاً گفته می‌شود که «چیزی را دانستن»، یعنی، «آگاه بودن از چیزی که حقیقت دارد.» اما این سخن، سؤالات دیگری را به دنبال می آورد: حقیقت داشتن چیست؟ چگونه می توان فهمید که چیزی حقیقت

دارد؟ چه فرقی است بین چیزی را دانستن و به حقیقت چیزی باور داشتن؟ چه نوع دانستنی مدنظر است؟ چه شواهدی بر دانستن چیزی وجود دارد؟ به دنبال این سؤالات، می‌توان پرسش‌های دیگری را هم مطرح کرد: چه چیزی را می‌توان دانست؟ آیا انواع مختلفی از دانش، یا راه‌های مختلفی برای دانستن وجود دارد؟

توصیف فوق‌الذکر نشان می‌دهد که اصولاً می‌توان تحلیل فلسفی را به‌عنوان کوششی درنظر گرفت که شامل بررسی زبان، و توضیح و تنظیم مفاهیم است، به گونه‌ای که این مفاهیم، واضح، منسجم، دارای سازگاری درونی، و هماهنگ با شبکهٔ وسیع‌تر عقاید بشوند.

۲ـ انتقاد از فلسفهٔ تحلیلی

ماهیت انتقاد اصلی از فلسفهٔ تحلیلی و پاسخ صحیح آن، در قسمت قبل مشخص گردید. بیشتر انتقادات در این رابطه مطرح می‌شود که تحلیل چه چیزی را دربرمی‌گیرد، و گونه‌های خاص آن کدام است. در اینجا به انتقاداتی که در مورد پیش‌فرض‌های خاص فلسفی، همچون نظریه اتمیسم منطقی راسل، یا نظریهٔ ویتگنشتاین دربارهٔ معنا، وارد شده است، نمی‌پردازیم. این انتقادات فقط تا زمانی وارد هستند که نسبت به نظریهٔ مورد نظر، تعهدی وجود داشته باشد.

دو اشکال اصلی تحلیل فلسفی، که در قسمت قبل هم به طور گسترده مطرح گردید، عبارتند از:

الف: این مطلب، پیش‌فرض گرفته می‌شود که یک مفهوم معین، از جهتی، خارج از این جا، و منتظر تحلیل است، و به بیان دقیق‌تر، همچون پروانه‌ای است خارج از این جا و در انتظار به دام افتادن و تجزیه شدن به وسیلهٔ یک حشرهٔ دیگر. بسیاری را عقیده بر این است که این امر، میراث نامیمون نظریهٔ افلاطون در خصوص دنیای صورت‌هایی است که وجودی واقعی‌تر از وجود موارد خاص دارند.

ب: به طور مشخص‌تر، فعالیت تحلیل، لزوماً باید از حیث فرهنگی و تاریخی محدود باشد. دعوی توضیح بی‌طرفانهٔ حقیقت، با توضیح بی‌طرفانهٔ این موضوع که اشیا چگونه هستند، یا چگونه باید باشند، جز توضیح بخشی از یک ایدئولوژی معین، یا راهی برای جهان‌نگری چیز دیگری نیست.

اگر بتوان از یکسان بودن تحلیل با فلسفهٔ زبانی، که در قسمت قبل رد شد، دفاع کرد، پذیرش اشکالات فوق‌الذکر نیز آسان‌تر خواهد بود. بنابراین فرض، می‌توان فیلسوف تحلیلی را

متهم کرد که فقط به مطالعهٔ این موضوع می‌پردازد که مردم چگونه واژه‌ای مانند «خلاق» را به کار می‌برند، اما کاملاً جدای از این واقعیت که ممکن است کاربرد یك واژه، گمراه کننده، ناسازگار، یا حتی از جهتی بی‌معنا باشد، فیلسوف تحلیلی نمی‌تواند دریابد که این کار در نهایت، منعکس کنندهٔ دیدگاه فرهنگی خاصی دربارهٔ خلاقیت است. اشکال دیگری که می‌توان اضافه کرد این است که تحلیل فلسفی، فرض را بر این می‌نهد که پاسخ واحدی برای این سؤال که «خلاقیت چیست؟» وجود دارد، در حالی که در واقع چنین نیست، زیرا در فرهنگ‌های مختلف، مفهوم‌های مختلفی از خلاقیت وجود دارد.

بی‌ربط بودن این انتقاد را وقتی می‌توان دریافت که به شباهت اندك این تصویر با عملکرد واقعی فیلسوفان مختلفی همچون مور، اوستین، و رایل توجه شود. حتی اوستین، که مایل به تأکید بر اهمیت مطالعهٔ زبان عادی است، دائماً و صریحاً اظهار می‌دارد که «زبان عادی، ابداً سزاوار آن نیست که حرف آخر باشد، اگر چنین چیزی وجود داشته باشد.» نیز به سهولت تصدیق خواهد شد که حتی فهم جامعی از چگونگی کاربرد یك واژه، معادل با یك مفهوم منسجم نیست، چرا که گاهی اوقات، آنچه مردم دربارهٔ کاربرد اصطلاحی مانند«اتم» می‌گویند، هیچ ارتباطی با واقعیت‌ها یا یك نظریهٔ مدون ندارد، و آنچه به وجود آورندهٔ واژه‌ای مانند رفاقت است، می‌تواند از جامعه‌ای به جامعهٔ دیگر تغییر کند.

اگر یکسان انگاری ساده اندیشانه و اشتباه‌آمیز فلسفهٔ زبانی با فلسفهٔ تحلیلی کنار نهاده شود، می‌توان به این دو اشکال نیز پاسخ داد. فیلسوف تحلیلی نیازی ندارد که یا به این عقیده ملتزم شود که فقط یك نوع رفاقت وجود دارد و آن را بدون مراجعه به تجارب واقعی در زمینهٔ رفاقت می‌توان فهمید، یا به این عقیده که تحلیل از عقاید فرهنگی خاص تأثیر نمی‌پذیرد. کل آنچه برای جهت دادن به این کار لازم است این است که بسیاری از مفاهیم، پیش از تصریح دقیق ایده‌های مورد نظر و تفکر دربارهٔ کنار نهادن هر گونه ناسازگاری ذاتی، مورد اشاره و استفاده قرار می‌گیرند. برای مثال، درست است که فهم انسان از مفاهیم، متأثر از ارزش‌های وی خواهد بود، اما هیچ دلیلی برای انکار اهمیت تصریح مفاهیم، به گونه‌ای که عدالت را درمورد این ارزش‌ها اعمال کند، وجود ندارد. این واقعیت که قطعاً فهم انسان از ماهیت تعلیم و تربیت، تا حدودی تحت تأثیر آن سنت تربیتی‌ای است که وی وارث آن است، این واقعیت که حتی با وجود «درست بودن» فهم انسان از تعلیم و تربیت، ممکن است این فهم، معنادار نباشد، هیچ کدام، دلیلی برای انکار این موضوع نیست که یك فعالیت مهم و لازم، توضیح چیزی است که از تعلیم و تربیت فهمیده می‌شود، و

کسب اطمینان از این موضوع است که چنین چیزی، مبهم، تناقض آمیز، یا در تعارض با چیزهای دیگری که انسان اعتقاد دارد آن‌ها را می‌داند، یا در تعارض با ارزش‌های وی، نیست.

به نظر می‌رسد که درجهٔ امکان‌پذیر بودن یا ارزشمند بودن تأملات بی‌طرفانه در خصوص یك مفهوم، به ماهیت آن مفهوم بستگی داشته باشد. برخی از مفاهیم، به قدری روشن (مثل مرد مجرد)، به قدری فنی (مثل گودال سیاه)، یا به قدری آمیخته با ملاحظات تجربی (مثل دستگاه گوارش) هستند که کوشش فیلسوف، به عنوان فیلسوف، برای تحلیل بی‌طرفانهٔ آن‌ها، به ترتیب، ناسودمند، ناممکن، یا نادرست خواهد بود. با این حال، بسیاری از مفاهیم کلیدی موجود، به‌واسطهٔ مطالعات تجربی موارد واقعی، به قدر کافی شرح داده نمی‌شوند. برای مثال، صرفاً با مراجعهٔ به دولت‌هایی که ادعای دموکراتیك بودن دارند، نمی‌توان دموکراسی را به گونه‌ای شایسته، تعریف کرد.

انتقاد کلی‌تری که بر فلسفهٔ تحلیلی وارد می‌شود این است که این فلسفه، عمداً پژوهش فلسفی دربارهٔ معنای زندگی و شالودهٔ ارزش‌های بنیادی و مسائل وجود شناختی را رد می‌کند. کاملاً روشن است که برخی از فیلسوفان تحلیلی، سؤالاتی همچون «معنای زندگی چیست؟» را از حیث ارزش، فقط در ردیف این سؤال قرار داده‌اند که «خود این پرسش، چه معنایی می‌تواند داشته باشد؟» به طور کلی، فلسفهٔ تحلیلی، تمایل به اجتناب از جست‌وجوی پاسخ برای این گونه سؤالات نهایی داشته است.

این انتقاد که فلسفه، و مسلماً زندگی، فراتر از تحلیل‌اند، احتمالاً انتقاد بجایی است. با این حال، فیلسوفان تحلیلی، برای توجیه اهمیت کار خود، فقط باید در چارچوب عقایدشان در دو مورد استقامت به خرج دهند:

الف ـ این که اندیشه‌ها غالباً ناواضح و قطعاً نیازمند توضیح‌اند؛ و

ب ـ این که می‌توان از طریق تأملات بی‌طرفانه، به وضوح و انسجام فراوان (که گاهی اوقات کفایت می‌کند، نه همیشه) دست یافت.

۳ـ فلسفهٔ تعلیم و تربیت

بسیاری از مطالب فوق‌الذکر، ارتباط مستقیمی با سنت تحلیلی در فلسفهٔ تعلیم و تربیت دارند. این سنت، قطعاً تا حدودی در نتیجهٔ نقش نافذ ریچارد پیترز، که از سال ۱۹۶۲ به عنوان استاد فلسفه تعلیم و تربیت در مؤسسهٔ تربیتی دانشگاه لندن مشغول کار گردید، تثبیت شد.

درحالی که، می توان گفت دیگر افراد، چه در پادشاهی بریتانیا، از قبیل *رابرت دیردن*[۱] (۱۹۶۸)، *جان ویلسون*[۲] (۱۹۷۹)، *جان وایت*[۳] (۱۹۶۷)، *پل هرست*[۴] (۱۹۷۴)، و *رابین بارو*[۵] (۱۹۸۱)، و چه در کشورهای دیگر، از قبیل *اسرائیل شفلر*[۶] (۱۹۷۳)، *جوناس سولتیس*[۷] (۱۹۶۸)، *ایوان اسنوک*[۸] (۱۹۷۲)، و *جیمز گریبل*[۹] (۱۹۶۹)، نقش خاص خود را در انتشار فنون تحلیلی در تعلیم و تربیت ایفا کرده‌اند، اما شایان ذکر است که به دنبال اشاعهٔ فلسفهٔ تحلیلی در دنیای انگلیسی زبان، فعالیت در مؤسسهٔ لندن در طول سال‌های دههٔ ۱۹۶۰ نیروی مؤثری بوده است. یقیناً، بسیاری از فیلسوفانی که در استرالیا، کانادا، ایالات متحده، و زلاندنو، باید به عنوان پیروان سبک تحلیلی طبقه‌بندی شوند، در مراحلی از کار خود به مؤسسهٔ لندن راه پیدا کرده‌اند. در خلال سال‌های اواخر دههٔ ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، فیلسوفان تحلیلی، که در بحث‌های تربیتی برجستگی و شهرت داشتند، نه فقط به صورت بنیادی، بر روی مفاهیمی همچون تعلیم و تربیت، استقلال، خلاقیت، یادگیری، تدریس، انسجام، تلقین، تنبیه، و دانش کار کردند، بلکه مهارت‌های خود را دربارهٔ دیگر نظریه‌ها و دیدگاه‌های تربیتی، از قبیل تربیت و تحصیل کودک محور، نیز به کار بردند (مثلاً، نگاه کنید به پیترز، ۱۹۶۹؛ و انتویستیل، ۱۹۷۰). با این حال، شایان ذکر است که فلسفهٔ تحلیلی، هرگز به همین صورت یا به همین اندازه به *اروپای غیربریتانیایی*[۱۰]، که تحت نفوذ مکتب‌های فلسفی هستی گرایی و پدیدارشناسی بوده است، راه نیافت.

کار خود پیترز (۱۹۶۶)، که می توان از آن به عنوان یك نمونهٔ الگویی یاد کرد، خارج از محدودهٔ تحلیل مفهوم تعلیم و تربیت، که آن را متضمن انتقال عمدی دانش ارزشمند به شیوه‌ای اخلاقاً قابل قبول می‌دانست، رشد نمود. به طور مشخص‌تر، پیترز استدلال کرد که تربیت یافتگی، مستلزم آن است که شخص:

الف ـ تحت نفوذ مجموعه‌ای از دانش یا طرح مفهومی خاصی باشد، تا صرفاً تحت نفوذ دانشی پرت افتاده دربارهٔ چگونگی‌ها و مهارت‌ها؛

ب ـ به واسطهٔ چنین فهمی دگرگون شود، به طوری که، مثلاً، دانش وی دربارهٔ تاریخ، نوع نگرش او را به ساختمان‌ها و سازمان‌ها تحت تأثیر قرار دهد؛

---

1. Robert Dearden
2. John Wilson
3. John White
4. Paul Hirst
5. Robin Barrow
6. Israel Scheffler
7. Jonas Soltis
8. Ivan Snook
9. James Gribble
10. continental europe (یا اروپای قاره‌ای)

ج ـ به معیارها یا هنجارهای نهفته در گونه‌های مختلف فهم، متعهد گردد، همان گونه که دانشمند به قوانین مربوط به شواهد و پژوهش علمی متعهد است؛ و

د ـ از یك دیدگاه شناختی، یعنی، توانایی جای دهی، مثلاً، فهم علمی خود در فهم وسیع‌تری از زندگی، برخوردار گردد.

برخی از منتقدان، این کار را بسیار صوری، بی‌فایده، و لذا مردود دانسته، اظهار داشتند که تحلیل فوق، این پرسش را که کدام دانش، ارزشمند یا اخلاقاً قابل قبول است، بی‌پاسخ می گذارد و راهنمایی اندکی را به کارورزان عرضه می‌دارد. اما این منتقدان، بدین نکته توجه نکردند که هم پیترز و هم دیگران، در کارهای دیگری که صرف موشکافی مفاهیمی همچون دانش و تلقین نمودند، دربارهٔ این سؤالات هم بسیار سخن گفتند. نیز، به این مطلب توجه نکردند که بخشی از استدلال پیترز این بود که منطقاً نمی توان تعلیم و تربیت را با نوع خاصی از فعالیت یا روش تدریس یکسان پنداشت. به بیان دقیق‌تر، تعلیم و تربیت، مفهومی چند بُعدی است که می تواند شکل‌های بسیاری به خود بگیرد.

پیترز، در برخی از کارهای اولیه‌اش، علاقه‌مند به کاربرد چنین عبارت‌پردازی‌هایی بود: «ما شخصی را تربیت یافته نمی‌نامیم، که...» این نوع عبارت‌پردازی، بالطبع موجب این انتقاد گردید که تحلیل، در این مورد، به عنوان تحلیل زبانی تفسیر می‌شود. یکی از اعتراضات شدید (برای مثال، آدلستین، ۱۹۷۲) بر پیترز و همفکرانش این بود که آنان، با تأمل در باب نحوهٔ کاربرد واژه‌ها و استنتاج این مطلب که «تعلیم و تربیت» باید به این معنا باشد نه آن معنا، آرمان‌های تربیتی مورد پسند خود را بر مخاطبان خوشبین خود تحمیل می کنند؛ اما این اتهام اصلاً موجه نبود. درست است که مراجعه به «آنچه می گوییم» به نظر می‌رسد که در بدترین حالت، یك آزمون زبانی ساده، و در بهترین حالت، ابهام‌آمیز است، اما مطالعهٔ دقیق کار مورد نظر، نشان می‌دهد که نه فقط به «آنچه می گوییم»، که به «آنچه گفتن آن برای ما معنادار به نظر می‌رسد» نیز مراجعه می کنیم. در اینجا به چیزی مراجعه می‌شود که برای شخص، منطقی به نظر می‌رسد، نه به چیزی که در واقع مرسوم است. برای مثال، همان گونه که پیترز هم به خوبی می‌دانست، مردم به تربیت اسپارتی‌های باستان، یا به تربیت‌یافتگی کسانی که با گویش‌های مناسب سخن می گویند، اشاره می کنند. حرف اصلی پیترز این بود که این نوع کاربرد، نباید مردم را اشتباهاً به سوی این اندیشه بکشاند که می توان پیوسته و با اطمینان خاطر، تعلیم و تربیت را با آموزش نظامی یا پرورش اخلاقیات شخصی معین یکسان داشت. این عبارت که: «گاهی اوقات، ما از تربیت یافتگی این افراد سخن می گوییم، اما اگر

قدری دربارهٔ این موضوع می اندیشیدیم، چنین نمی گفتیم»، نمایش کامل تر و دقیق تری است ازمعنایی که به وسیلهٔ این عبارت موجز افاده می شود: «ما نمی نامیم...».

اما این سؤال که «ما» که هستیم، هنوز هم به قوت خود باقی است. منتقدان، فرض را بر این نهاده‌اند که پیترز فقط به عادات کلامی افراد متعلق به طبقه و زمینهٔ خودش توجه دارد، اما باز هم به‌خاطر عبارت‌پردازی قطعاً ناگوار پیترز، به اشتباه افتاده‌اند؛ زیرا نمی توان تردید کرد که پیترز، همگام با دیگر فیلسوفان تحلیلی، این نوع عبارت‌پردازی را نه به عنوان راهی برای مراجعه به عادات یك طبقهٔ اجتماعی معین، که به عنوان راهی برای جلب مخاطبانش، هر کس که باشند، به کار برد، تا ازراه تأمل (عبارت مهم) دریابد که چیز معناداری در کار هست یا خیر. لذا، سؤال مورد نظر درواقع این بود که «آیا آن کس که دربارهٔ این موضوع، تفکری طولانی و دقیق داشته، واقعاً صلاح می‌داند که تعلیم و تربیت را با آموزش مهارتی مانند اسب‌سواری یکسان بینگارد؛ با توجه به این واقعیت که برخی از مردم ممکن است بدون تفکر، شخصی را به استناد برخورداری از چنین مهارتی تربیت یافته بدانند».

انتقادات از فلسفهٔ تحلیلی، به گونه‌ای کم‌تر مهیج، اما احتمالاً درنهایت، به گونه‌ای تفکر برانگیزتر، به‌وسیلهٔ کسان دیگری هم مطرح شده است، مانند *وودز و درای*[1] (۱۹۷۳)، که مشخصاً کار پیترز را زیر سؤال بردند، و جلنر (۱۹۵۹)، که آنچه را به عنوان ناتوانی اساسی در تفکیك واژه‌ها و اشیا تلقی می کرد، مورد اعتراض قرار داد.

می توان گفت که فیلسوفان تربیتی تحلیلی، در واقع، بعضی اوقات، تصور و آگاهی ناقصی را در تحلیل‌های خود به نمایش گذاشته‌اند، گاهی اوقات، نتوانسته‌اند میزان تأثر نظرهای خود را از زمینهٔ فرهنگی خویش تشخیص بدهند، و به طور کلی، به عوامل اجتماعی و ارزش‌های متناظر توجه کافی مبذول نکرده‌اند (پیترز در کارهای بعدی‌اش، صریحاً به این نکته آخر اعتراف کرد). نیز، می توان گفت که [در فلسفهٔ تربیتی تحلیلی.م] خطر آمیختگی، فی‌المثل، واژهٔ مراقبت با پدیدهٔ مراقبت کردن وجود دارد. اما به‌نظر می‌رسد که این مسأله، موجب بی‌اعتباری کارهایی که برای اصلاح و تصریح درك مفاهیم اساسی در این حوزه صورت پذیرفته، نمی‌شود. همان گونه که اظهار گردیده (بارو، ۱۹۹۰)، هدف از تحلیل، تعیین معنای حقیقی «تعلیم و تربیت» نبوده، بلکه دستیابی به مفهومی بوده است که به وضوح بیان گردیده، و در این فرایند، توافق و سازگاریش با

---

1. Woods and Dray

پیش‌فرض‌ها و ارزش‌های دیگر نشان داده شده است. یقیناً، کار کردن با مفاهیم مبهم، ناموافق، یا خود متعارض، یا با مفاهیمی که بدون توجه شخص، با دیدگاه وسیع‌تر وی دربارهٔ امور، ناسازگار هستند، بهتر است.

علی‌رغم این واقعیت که در سال‌های اخیر، فلاسفهٔ تعلیم و تربیت مایل بوده‌اند پا را از تحلیل فراتر بگذارند، و از این لحاظ، مشخصاً به سنت‌های مختلف فلسفهٔ اروپایی نزدیك شوند، اماسنت تحلیلی هنوز هم بسیار زنده است. در واقع، دل مشغولی بسیارزیاد به تحلیل زبانی، مورد اعتراض قرار گرفته است، آنچه می‌توان حتی با یك روش بازتر تحلیل به دست آورد، محدودیت‌هایی دارد، و در کنار تحلیل مفاهیم، کارهای دیگری هم باید انجام شود. مع‌ذلك، به‌زحمت می‌توان دلیل قانع کننده‌ای بر رد اهمیت صرف وقت برای تحلیل مفاهیم، از حیث روشن کردن ذهن فرد نسبت به آنچه دقیقاً از، فی‌المثل، تعلیم و تربیت افاده می‌شود، پیدا کرد؛ و مسلماً کسب اطمینان از این که آنچه فرد از این اصطلاح می‌فهمد با آنچه دیگران از آن می‌فهمند ارتباطی دارد، با دلالت‌های منطقی شناخته شده‌اش به وضوح بیان می‌شود، و هم با خودش، هم با دیگر اعتقادات و ارج گذاری‌های مردم نسبت به تعلیم و تربیت توافق دارد، مسأله مهمی است.

۴ـ پیشرفت‌های سنت تحلیلی

بزرگ‌ترین پیشرفت سنت تحلیلی در فلسفهٔ تعلیم و تربیت را می‌توان با توجه به این واقعیت بیان کرد که سنت مزبور، مقداری از نفوذ خود را از دست داده است. وقتی که این رویکرد در اوج قدرت خود بود، به گفت‌وگویی تربیتی برای صریح‌تر، دقیق‌تر، منطقی‌تر، و قابل قبول‌تر شدن احتیاج داشت. فیلسوفان هم نیاز داشتند که دیگران را آموزش دهند تا به این جنبهٔ فلسفی، توجه بیش‌تری مبذول نمایند. رفع این نیاز، تا حدی، نمایانگر موفقیت نسبی فلسفه بود، کاری که هم اکنون کم‌تر ضرورت دارد. بیش‌تر مربیان، تمایل بیش‌تری داشتند که کارهای مقدماتی فلسفی خودشان را انجام دهند.

کارهای انجام شده در این حوزه، بیش از آنچه گاهی گفته می‌شود، موجب فهم عمومی‌تری گردیده است. علی‌رغم انتقاداتی که بر سنت تحلیلی وارد گردیده، و بخشی از آن‌ها نیز موجه است، هم اکنون، دست کم، رویهٔ اساسی کار بر روی مفاهیمی مانند تعلیم و تربیت، دانش، و تلقین، به گونه‌ای بس گسترده مورد قبول واقع شده است. مخالفت‌ها، نه به صورت رد زحمات اولیهٔ فیلسوفان تحلیلی، که به صورت پافشاری کاملاً درست، و تاحدی مورد قبول،

بر ضرورت توجه به مسائل دیگر مطرح می‌شود. برای مثال، معدود افرادی که متوجه ماهیت محدود این کار شده‌اند، تردید کرده‌اند که کار هرست بر روی اَشکال دانش، تمایزاتی را نشان دهد که اهمیت ذاتی دارند و باید مشخص گردند. مع ذلك، و با فرض این که پژوهش علمی، از حیث نوع، منطقاً با پژوهش زیبایی شناختی فرق دارد، هم اکنون می توان پرسش‌های دیگری را مطرح ساخت، مانند: جایگاه وجود شناختی يك چنین تمایزی چیست؟ یا پیامدهای تصدیق به این نوع تمایز منطقی، اگر وجود داشته باشد، برای طراحی برنامهٔ درسی کدام است؟

نه پیش‌بینی آیندهٔ سنت تحلیلی، کار واقعاً ارزشمندی است، نه ارزیابی پیشرفت آن به‌صورت دقیق. نکتهٔ مسلم آن است که آنچه پیترز به عنوان «مخلوط نامتمایز» گفت و گویی تربیتی نام نهاده بود، به‌واسطهٔ تحلیل، به گونه‌ای چشمگیر آشکار گردیده، و همواره به افرادی نیازمند خواهیم بود که مفاهیم بنیادی را در پژوهش یا نظریهٔ تدریس خویش، تشریح و تصریح کنند.

منابع

Adelstein D 1972.*The philosophy of education* or the wisdom and wit of RS Peters. In: Pateman T (ed.) 1972 Counter Course: A Handbook of Course Criticism. Penguin. Harmondsworth.

Austin J L 1961. *Philosophical Papers.* Clarendon Press. Oxford.

Ayer A J 1936. *Language, Truth and Logic.* Victor Gollancz, London.

Barrow R 1981. *The Philosophy of Schooling.* Wheatsheal. Brighton.

Barrow R 1990. *Understanding Skills: Thinking, Feeling and Caring.*Althouse Press. London. Ontario.

Carnap R 1935. *Philosophy and Logical Syntax.* Routledge and Kegan Paul. London.

Dearden R 1968.*The Philosophy of Primary Education: An Introducation.* Routledge and Kegan Paul. London.

Entwistle H 1970. *Child - centred Education.* Methuen. London.

Gellner E 1959. *Words and Things.* Gollancz. London.

Graham K 1977. *J L Austin: A Critique of Ordinary Language Pilosophy.* Harvester.Brighton.

Gribble J 1969. *Introduction to Philosophy of Education.* Allyn and Bacon. Boston. Massachusetts.

Hirst P 1974. *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*. Routledge and Kegan Paul. London.

Lacey AR 1976. *A Dictionary of Philosophy*. Routledge. London.

MacIntyre A 1984. *After Virtue: A study in Moral Theory*. University of Notre Dame. Indiana.

Martin RM 1991. *The Philosophers Dictionary*. Broadview Press. Peterborough. Ontario.

Moore GE 1903.*Principia Ethica*. Cambridge University Press. Cambridge.

Peters RS 1966. *Edtics and Education*. Allen and Unwin. London.

Peters RS (ed.) 1969. *Perspectives on Plowden*. Routledge and Kegan Paul. London.

Peters RS. Woods J. Dray W.H 1973. *Aims of education, A conceptual inquiry*. In: Peters R.S (ed.) 1973.*The Philosophy of Education*. Oxford University Press. Oxford.

Russell B 1912. *The Problems of Philosopy*. Home University Library. London.

Ryle G 1931-32. *Systematically misleading expressions*. Proceedings of the Aristotelian Society 32: 139-70.

Scheffler I 1973. *Reason and Teaching*. Routledge and Kegan Paul. London.

Snook I (ed.) 1972. *Concepts of Indoctrination: Philosophical Essays*. Routledge and Kegan Paul. London.

Soltis J 1968. *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts*. Addison. Wesley.

Reading. Massachusetts Sparkes A W 1991. Talking Philosophy: A Wordbook. Routledge. London.

Vesey G. Foulkes P 1990. Collins *Dictionary of Philosophy*. Collins, London.

Warnock G J 1989. JL Austin. Routledge. London.

White J P 1967. *Indoctrination*. In: Peters R S (ed.) 1967. *The Concept of Education*. Routledge and Kegan Paul. London.

Wilson J 1979. *Preface to Philosophy of Education*. Routledge and Kegan Paul. London.

Wisdon J 1934. *Problems of Mind and Matter*. Cambridge University Press. Cambridge.

Wittgenstein L 1922. *Tractatus Logico - Pilosophicus*. Routledge and Kegan Paul. London.

Bailin S (ed.) 1988. *Achieving Extraordinary Ends: An Essay of Creativity*. Kluwes Academic. Boston. Mas Sachusetts.

Barrow R. Milburn G 1990. *A Critical Dictionary of Educational Concepts*. 2nd edn. Harvester - Wheatsheaf. London.

Beck C 1990. *Better Schools: A Values Perspective*. Falmer Press. London.

Bradley FH 1893. *Appearance and Reality: A Metaphysical Essay*. Swan Sonnenschein. London.

Flew AGN (ed.) 1951. *Essays an Logic and Language*. (First Series). Blackwell. Oxford.

Flew AGN 1953. *Logic and Language* (Second Series). Blackwell. Oxford.

Hare W 1979. *Open - mindedness and Education*. McGill Queens University Press. Montreal.

Hospers J 1953. *An Introducation to Pilosophical Analysis*. Prentice - Hall. Englewood Cliffs. New Jersey.

Lloyd DI (ed.) 1979. *Philosophy and the Teacher.* Routledge and Kegan Paul. London.

Peters RS (ed.) 1967. *The Concept of Education*. Routledge and Kegan Paul. London.

White J P 1972. *Creativity and education*: A Philosopical analysis. In: Dearden RF. Hirst PH. Peters RS (eds.) 1972. *Education and the Development of Reason*. Routledge and Kegan Paul. London.

Wisdom J 1931 - 33. *Logical constructions*. Mind 40: 188 - 216. 460-75. 41:441-64. 42:43-66. 186-202.

فصل بیست و نهم

مسائل فلسفی در تعلیم و تربیت[1]

دیوید پی. اریکسون

می‌توان فلسفهٔ تعلیم و تربیت را به طرق گوناگون فهم کرد. نزد بسیاری از مربیان دست‌اندرکار، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، یك فلسفهٔ تربیتی است که شخص با تأمل و تفکر بسیار یا بدون تأمل و تفکر بسیار می‌پروراند. نیز، همان‌گونه که می‌توان فلسفهٔ تعلیم و تربیت را به صورت یك موضوع، فعالیت، یا رشتهٔ تحصیلی اصیل در نظر گرفت، می‌توان آن را به عنوان نگرشی بر اهداف کلی تربیتی و طرق دستیابی به آن‌ها هم تلقی کرد.

همچنین، می توان فلسفهٔ تعلیم و تربیت را به منزلهٔ یکی از رشته‌های فرعی فلسفه نظری در نظر آورد. اگر فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز همچون دیگر رشته‌های فرعی و عملاً مورد تأکید، از قبیل فلسفهٔ حقوق و فلسفهٔ پزشکی، عملاً بر ماهیت و کنش تعلیم و تربیت تأکید ورزد، آن‌گاه از مفهوم‌ها، استدلال‌ها، و نظریه‌های رشته‌های اصلی فلسفه بهره خواهد برد. در این صورت، هرچند فلسفهٔ تعلیم و تربیت به واسطهٔ مسائل درونی و مورد علاقهٔ خودش برانگیخته می‌شود، اما همچون نقطهٔ تلاقی‌ای است که به وسیلهٔ رشته‌های اصلی [فلسفه] از قبیل علم‌الاخلاق، نظریهٔ ارزش، معرفت‌شناسی (مشتمل بر فلسفهٔ علم)، و متافیزیك (مشتمل بر ماهیت ذهن و عمل

---

1. Ericson, D. P. (1992) *Philosophical Issues in Education.* In Marvin C. Alkin (E.d. in Chief). Encyclopedia of Educational Research (6th ed.). New York: Macmillan. PP. 1002-1007.

انسانی) تغذیه می گردد.

اما فلسفهٔ تعلیم و تربیت را به صورت یك فعالیت هم می توان در نظر گرفت؛ این فعالیت به‌وسیلهٔ متخصصانی انجام می شود که شیفته و درگیر مسائل، مشکلات، و معماهای مورد ابتلای جامعه برای ارتقای نسل های آینده هستند. هرچند بسیاری از فیلسوفان نظری وابسته به بخش فلسفه در دانشگاه‌ها در مواقعی خود را مواجه با مسائل تربیتی می یابند ـ و برخی هم صریحاً بدین مسائل می‌پردازند ـ اما متخصصان فلسفهٔ تعلیم و تربیت، بیش‌تر این قرن را در دانشکده‌ها و مدارس عالی علوم تربیتی مستقر بوده‌اند. متخصصان فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز همچون دیگر پژوهشگران رشته‌های تعلیم و تربیت (از قبیل جامعه‌شناسان یا روان‌شناسان تربیتی) غالباً به همان اندازه برای جامعهٔ تربیتی می گویند و می نویسند که برای جامعهٔ بزرگ‌تر فیلسوفان. پرسش مربوط به مخاطبان *مناسب*، موجب طرح بحث‌های مهمی در درون خود جامعهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت گردیده است.

به علاوه، کاملاً فراتر از برداشت این متخصصان، دربارهٔ این که فیلسوف تعلیم و تربیت کیست و مخاطب طبیعی‌اش که باید باشد، باید توجه داشت که شمار زیادی از پژوهشگران تربیتی در مدیریت آموزشی، تربیت معلم، روش‌های تحقیق، مطالعات برنامهٔ درسی، و مانند آن به‌نحو فزاینده‌ای به جنبه‌های فلسفی و هنجاری موضوعات خودشان می‌پردازند. این گونه توجهات، از پیشرفت‌های مختلف در فلسفهٔ علم، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، و پژوهش تربیتی نشأت گرفته است. شایان ذکر است که بحث‌های فلسفی و تأثیر اندیشه‌ها، دیدگاه‌ها، و استدلال‌ها در قلمرو تعلیم و تربیت و پژوهش تربیتی، کاملاً فراتر از چارچوب فیلسوفان نظری و فیلسوفان تربیتی‌ای است که اساساً موجب طرح این گونه بحث‌ها و مناظره‌ها گردیده‌اند.

در این نوشتار، صرفاً نمای کلی برخی از جهت‌گیری‌ها و موضوع‌هایی که از اواسط قرن حاضر در فلسفهٔ تخصصی تعلیم و تربیت مطرح گردیده است، ارائه خواهد شد. خود تعلیم و تربیت، در همهٔ نمودهایش، آن گروه از پرسش‌های فلسفی را که حاکی از عدم امکان اجرای عدالت در قلمرو فلسفهٔ تعلیم و تربیت در کلیت آن هستند، رد می کند. فیلسوفان تعلیم و تربیت، حرف‌های مهمی برای گفتن دربارهٔ تعلیم و تربیت داشته‌اند؛ از اهداف آموزش و پرورش، ماهیت تدریس و یادگیری، دموکراسی و تعلیم و تربیت، خلاقیت، عقلانیت، تربیت و رشد اخلاقی، انگیزش و عواطف، برنامهٔ درسی «پنهان»، عدالت و برابری اجتماعی در تعلیم و تربیت، اقتدار و مسئولیت، کثرت‌گرایی فرهنگی، و مانند آن، تا فرا انتقاداتی از پژوهش تربیتی و خود فلسفهٔ تعلیم و تربیت. پژوهش فلسفی، که خود یك روش پژوهشی است، هم به طور مستقیم و هم به طور

غیر مستقیم، تأثیر شدیدی بر نحوهٔ درك پژوهشگران تربیتی از حرفه‌شان برجای گذارده و می گذارد.

تاریخچه‌ای کوتاه

به نظر سولتیس (۱۹۸۱)، در دههٔ ۱۹۵۰ یك دگرگونی بنیادین در فلسفهٔ تعلیم و تربیت آغاز گردید. نسل پیشین فیلسوفان تعلیم و تربیت، که در اوایل این قرن از جان دیویی تبعیت می کردند، متوجه شدند که بیش تر به تبیین و ارائه نظام‌های بزرگ تفکر فلسفی همچون واقع گرایی، ذهن گرایی، پایدار گرایی، و عمل گرایی به مربیان پرداخته‌اند، تا اجرای فعالانهٔ پژوهش‌های اساسی در فلسفهٔ تعلیم و تربیت (که دیویی انجام داد). هر کدام از این نظام‌ها، به عنوان یك فلسفهٔ نظری با «تصویری بزرگ»، گزارش‌هایی ضد و نقیض از واقعیت، حقیقت، زیبایی، خیر، و ماهیت انسان ارائه می‌دادند. فیلسوفان تعلیم و تربیت، با استنتاج نکات تربیتی، *بنیادهای* عمل تربیتی را فراهم می‌آوردند. مربیان نیز باتوجه به جاذبهٔ عقلانی *ایسم‌های* گوناگون و حساسیت‌های شخصی، باید ایسم خاصی را برای هدایت و تأیید رویکرد خود به عمل تربیتی برمی گزیدند.

فلسفهٔ تحلیلی. با موشکافی‌های بی‌وقفهٔ نسل جوان‌تر فیلسوفان تربیتی، که از آموزش‌های بهتری در ارتباط با پیشرفت‌های جدید در فلسفهٔ تعلیم و تربیت برخوردار گردیده بودند، رویکرد «نبرد ایسم‌ها» به فلسفهٔ تعلیم و تربیت، رو به زوال نهاد. درحالی که نسل قدیمی‌تر، به حمایت از رویکرد نظام‌های بزرگ به تعلیم و تربیت ادامه می‌داد، نسل جوان‌تر، به تفکر و استدلالی عمدتاً نظری، نادقیق، و مبهم پی‌برد. با پیشرفت سبك *تحلیلی* در فلسفه ـ عنوانی که بیش تر با نگرش، ابزارهای روش شناختی، و تمایل به فعالیت فلسفه سر و کار دارد، تا نظریه‌ها و عقاید خاص ـ فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت نیز نسبت به رویکرد ایسم‌ها از جایگاه مستحکمی برخوردار گردید. به استثنای شمار اندکی از پیروان پدیدارشناسی، هستی گرایی، و *نومارکس گرایی*[1]، فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت، از اواسط تا اواخر دههٔ ۱۹۶۰ بر صحنهٔ انگلیسی ـ امریکایی تسلط یافت. هنگامی که پیشگامان اولیهٔ فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت ـ اسرائیل شفلر، آر. اس. پیترز، *توماس گرین*[2]، *جیمز مك کللان*[3]، *رابرت انیس*[4]، و گروهی دیگر ـ شروع به

---

1. NeoMarxism
2. Thomas Green
3. James McClellan
4. Robert Ennis

استخدام و آموزش نسل بعدی فیلسوفان تعلیم و تربیت نمودند، رویکرد نظام‌های بزرگ به فلسفهٔ تعلیم و تربیت واقعاً از میان رفت.

مشخصات. فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت را می‌توان این گونه توصیف کرد که بالطبع سخت‌خو است تا نرم‌خو. فیلسوفان تحلیلی، به خاطر بدگمانی ذاتی و عمیقشان دربارهٔ اشتیاق قدیمی فلسفی به ایجاد تصاویر بزرگ جهانی از واقعیت و حقیقت، تعهدات نظری خاصی دارند که آن‌ها را به یکدیگر می‌پیوندد. بسیاری را عقیده براین است که پژوهش تجربی، یك منبع اصلی معرفت دربارهٔ جهان است، اینان را می‌توان تحت عنوان *تجربه‌گرایان با حروف کوچك*[1] نام‌گذاری کرد؛ اما بسیاری‌هم هستند که هجوم بر *تجربه‌گرایی با حروف بزرگ*[2] را در اشکال قرن بیستمی آن، یعنی، *اثبات‌گرایی منطقی*[3] و تجربه‌گرایی منطقی، هدایت کرده‌اند، که فیلسوفان تحلیلی نیز از پیروان همین گروه بوده و هستند (این نکته مهم است، زیرا مبیّن این مطلب است که چرا بسیاری‌از فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت در چهل سال اخیر از تحقیقات تربیتی‌تجربی مبتنی‌بر اصول تجربه‌گرایی منطقی ناخشنود بوده‌اند). بسیاری از فیلسوفان تحلیلی، به جای پذیرفتن و به کار بردن [روش] بازسازی صوری علوم مادی از طریق ابزارهای منطق نمادی جدید برای نمایش عقلانیت ذاتی آن و افزایش مداوم انباشت دانش، و معرفی این بازسازی به منزلهٔ قالبی برای کل دانش بشر، تحت تأثیر دیدگاه‌های (هرچند متفاوت) غیر تجربه‌گرایان، یعنی، ویتگنشتاین متأخر، رایل، اوستین، *کواین*[4]، و *دیویدسون*[5] بوده‌اند. با این حال، به خاطر تغییراتی که در مواضع بنیادی‌تر فلسفی آنان پدید آمده، در فلسفهٔ تحلیلی‌بر وضوح و دقت، و نیز بر کاربرد ابزارهای منطقی، زبانی، و مفهومی برای تحلیل مفهوم‌ها، گزاره‌ها، فرض‌ها، و قالب‌های‌صوری، علمی، و روزمره در جهت حل مسائل و معماهای‌فلسفی برآمده از تجربه، تأکید مشترکی به چشم می‌خورد. این رویکرد، به هیچ‌رو، مانع برخورد با مسائل فلسفی مهم انسان یا تحمل مسائل تربیتی نیست. با این وجود، مستلزم آزمون دقیق، محتاطانه، و گاه غیر مستقیم اندیشه‌ها، گزاره‌ها، و استدلال‌هاست، تا پذیرش رویکرد فلسفهٔ نظری و ایسم‌ها.

ظهور فلسفهٔ تحلیلی، با ظهور تصورات جدید درباب نقش فلسفه در گفت و گو پیرامون پژوهش انسانی، مقارن گردید. از دیدگاه فلسفهٔ نظری، فلسفه، شهبانوی علوم و ضامن مبانی کل

---

1. lowercase empiricists
2. uppercase empiricism
3. Logical Positivism
4. quine
5. Davidson

دانش بشری در برابر ادعاهای شک‌گرایی افراطی[1] بود. گو این که اثبات‌گرایی منطقی و تجربه‌گرایی منطقی از ادعاهای خود در برابر ضامن بنیادی دست نکشیدند، اما موضع فلسفهٔ تحلیلی دربارهٔ پایگاه فلسفه در پژوهش انسانی بسیار متعادل‌تر بود. اگر فلسفه، به خاطر عدم استفاده از روش‌های مشخص مشاهده‌ای و آزمایشی، دیگر نمی‌توانست دعوی فرمانروایی علمی و جهان‌شناسی کند، می‌توانست به عنوان بحث کننده‌ای درجهٔ دوم (یا فرابحث کننده) دربارهٔ گفت‌وگوهای درجهٔ اول پیرامون امور طبیعی و انسانی، به بحث بپردازد. بنابراین، با آن که می‌توان علوم، هنرها، پژوهش‌های انسانی، و مشاغل را به منزلهٔ گفت‌وگوهایی نقادانه درباب قلمروهای مربوط به خودشان در نظر گرفت، فیلسوفان تحلیلی می‌توانند خود را بحث کنندگانی فرانقّاد بدانند که دربارهٔ این گفت‌وگوهای نقادانهٔ درجهٔ اول، به بحث می‌پردازند. از این جهت، فلسفهٔ تحلیلی، فراتحلیل زبان‌هایی (مفهوم‌ها، قالب‌های مفهومی، روش‌ها، قاعده‌های استنتاج، و فرض‌ها) است که به وسیلهٔ عاملان درجهٔ اول به کار می‌رود. هرچند فلسفهٔ تحلیلی از فرمانروایی دست کشید، لکن وظیفهٔ باستانی خود را مبنی بر فراهم آوردن تفسیرهای نقادانه از کل فهم، پژوهش، و معرفت بشری رها نکرد.

از آن‌جا که فلسفهٔ تعلیم و تربیت، مسلماً یکی از بزرگ‌ترین رشته‌های فرعی فلسفه و دارای موضوعی با دامنه و ماهیتی مشخص بود، جهت‌گیری مجدد آن به فلسفهٔ تحلیلی شباهت پیدا کرد. دیگر نمی‌شد فلسفهٔ تعلیم و تربیت را چون رشته‌ای بنیادین تلقی نمود که تمامی عقل و معرفت لازم برای عمل، برنامه، سیاست، و پژوهش تربیتی از آن سرچشمه گیرد. درعوض، دست‌اندرکارانش، وظیفهٔ خود را بحثی منقدانه در باب گفت‌وگوهای تربیتی درجهٔ اول دانستند. با وجود آشفتگی، ناشفافی، و ابهام مفهومی کاملاً شایع در زبان تعلیم و تربیت و مطالعهٔ آن، فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت، کارهای زیادی برای انجام دادن داشته‌اند (و دارند).

واکنش در برابر فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت. با وجود همهٔ منطق و دقتی که فلسفهٔ تحلیلی دربارهٔ تعلیم و تربیت اعمال می‌کرد، چنین مفهومی از فلسفهٔ تعلیم و تربیت، بسیاری از مربیان را متحیر و سردرگم ساخت که آیا این نوع فلسفهٔ تعلیم و تربیت، مناسبت زیادی با عمل تربیتی دارد یا خیر. قطع نظر از مسائل مربوط به رویکرد نظام‌های بزرگ، مربیان هیچ‌گونه تردیدی دربارهٔ هدف آن مبنی بر تجویز عمل تربیتی نداشتند. رویکرد ایسم‌ها دعوی مناسبت

1. radical skepticism

تربیتی فوری و بسیار زیاد داشت. با آن که مربیان می توانستند فایدهٔ شفافیت مفهومی اندیشه‌ها، هدف‌ها، آرمان‌ها، و استدلال‌های تربیتی را درک کنند ـ تا زمانی که بحث‌ها از حیث روش‌ها و دستگاه‌های فلسفی مورد استفاده، چندان فنی نبود ـ اما می توانستند دریابند و درمی‌یافتند که فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت، غالباً در ارائهٔ تجویزات هنجاری برای سیاست و عمل تربیتی، احتیاط به خرج می دهند.

این تردید تعجبی ندارد؛ زیرا بسیاری از فیلسوفان تحلیلی و فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت ـ دست کم در ابتدای این جنبش ـ مدافع مرزبندی‌های شدید و قاطع بین ادعاهای مفهومی، ادعاهای تجربی، و ادعاهای هنجاری (مشتمل بر ادعاهای اخلاقی) بودند. در حالی که فیلسوفان می توانند به تحلیل‌های مفهومی اقتدار در تعلیم و تربیت بپردازند و پژوهشگران تجربی به بررسی کاربرد اقتدار در مدارس، تعیین این که چه کسی و تحت چه شرایطی باید اقتدار را در تعلیم و تربیت اعمال کند، خارج از حوزهٔ عمل فیلسوف ـ به عنوان تحلیل گر مفهومی (و به عنوان پژوهشگر تجربی) ـ قرار دارد. در واقع، فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت، کاملاً با انتقادات شدید اثبات گرایان و تجربه گرایان منطقی، که بنیاد هر ادعای هنجاری / ارزشیِ عقلاً قابل توجیه را به‌طور کامل زیر سؤال برده بودند، آشنایی داشتند. هر چند اثبات گرایی و تجربه گرایی منطقی، شناخت مفهومی (فقط گزاره‌های صوری منطق و ریاضیات؛ تحلیل‌های منطقی مفاهیم) و شناخت تجربی (ادعاهای علوم خالص) را ممکن می شمرد، اما ادعاهای هنجاری / ارزشی / اخلاقی را به عنوان ادعاهایی بی معنا یا بیان محض رجحان ذهنی، مردود می داند. معدودی از فیلسوفان حرفه‌ای تعلیم و تربیت، علی‌رغم استحکام مسلم این انتقاد و برداشتی که از نقش خود داشتند، با بی احتیاطی حرکت کردند.

با این حال، فقط شمار اندکی از مسائل مهم مبتلا به تعلیم و تربیت را می توان بر اساس زمینه‌های مفهومی (یا تجربی) حل و فصل کرد. تعلیم و تربیت، عملی است کاملاً اشباع از ارزش‌ها. لذا تعجب‌آور نیست اگر مربیان جویندهٔ هدایت عملی، شروع به پرسش از مناسبت فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت (و پژوهش تربیتی تجربی) نمودند.

فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت، در این سبك کلاسیك تحلیل مفهومی، به ویژه در بریتانیای کبیر و بلکه در سرتاسر دنیای انگلیسی زبان، مورد انتقاد جامعه‌شناسان نومارکسی تعلیم و تربیت نیز قرار گرفت. انتقاد این بود که ارزش‌ها غالباً به طور قاچاقی، در تحلیل‌های مفهومی ظاهراً ارزش آزاد وارد می‌شوند. یا برعکس، این ادعا مطرح گردید که فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت، در

زمینهٔ ارتقای مبارزه و تلاش برای کسب قدرت و سلطه در تعلیم و تربیت، ذاتاً محافظه کار است. *فیلسوفان تربیتی مدافع حقوق زن*[1]، سعی کرده‌اند تا مردگرایی را در نظریات بنیادی برخی از فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت نشان دهند(مارتین، ۱۹۸۵). گروه دیگری از اینان که افراطی‌ترند، این موضوع را به کل فلسفهٔ تحلیلی تعمیم می‌دهند. اما تصور این که چگونه می‌توان این انتقاد را چون استدلالی معقول به کل این فلسفه تعمیم داد، مشکل است. بی‌شك، بسیاری از مدافعان حقوق زن، *سبك* برخی از نوشته‌ها را در فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت، بسیار سرد و بی‌روح، و حاکی از نظریهٔ سنتی مرد منطقی، در مقابل فضایل محبت و صمیمیت زن سنتی تلقی می‌کنند. به‌نظر می‌رسد که دلیل آوری و دلیل آزمایی، قطع نظر از سبك، جنس، یا فرهنگ، در کانون عقلانیت قرار دارند(سیگل، ۱۹۸۸)؛ لذا آنچه می‌توان با ارائه مفهومی زنانه از عقلانیت، در مقابل مفهومی مردانه از آن، به دست آورد، گذشته از تیرگی و *نسبی‌گرایی*[2] خود به خود مردودش، ناواضح است.

به هر حال، این انتقادات از فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت، در سبك کلاسیك تحلیل مفهومی آن، بی‌نتیجه نبوده است. فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت در حال تغییر است؛ اما بخش اعظم این تغییر از درون خود جنبش تحلیلی سرچشمه گرفته است. این تغییر، تا حد زیادی ناشی از سقوط اثبات گرایی و تجربه‌گرایی منطقی بوده است. سقوط اثبات گرایی و تجربه‌گرایی منطقی، این امکان را برای فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت فراهم آورده است تا با وضوح بیشتری دربارهٔ نقش فلسفه در تعلیم و تربیت، پرداختن مجدد و بدون عذرخواهی به بحث‌های هنجاری و اخلاقی در تعلیم و تربیت، و کمك کردن به بسیاری از پژوهشگران تربیتی تجربی در زیر سؤال بردن بخش معتنابهی از تحقیقات تربیتی مبتنی بر مبانی تجربه‌گرایی منطقی، بیندیشد. از این جهت، فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت وارد نسل دوم شده است.

اما سقوط تجربه‌گرایی منطقی، موجب پیدایی شکل‌های نامتعارف‌تر فلسفهٔ تعلیم و تربیت گردیده است: *فلسفهٔ پسا تحلیلی تعلیم و تربیت*[3] و انواع مختلف *پسانوگرایی*[4]. این‌ها در استنتاجات خود تا حدی افراطی‌ترند. با ظهور دیدگاه‌های نسبتاً مخالف با حاکمیت پیشین پژوهش تربیتی کمی، در پژوهش تربیتی نیز جنبش‌های موازی پدید آمده است. فهم برخی از

---

1. feminist philosophers of education
2. relativism
3. postanalytic philosophy of education
4. postmodernism

این جنبش‌ها مستلزم بررسی خود تجربه گرایی منطقی است.

مشکلات اثبات گرایی / تجربه گرایی منطقی

همان گونه که گفته شد، تجربه گرایی منطقی، جانشین عقلانی اما معتدل اثبات گرایی منطقی، اساساً علاقه‌مند به نشان دادن این موضوع بود که چگونه علم - به ویژه علوم مادی «موفق» - کار منطقی پیشرونده و فزاینده‌ای است که دانشی اطمینان بخش دربارهٔ جهان به دست می‌دهد. تجربه گرایی منطقی، از این جهت که گزاره‌های نظری *مولکولی* علم (گزاره‌های الگوها، نظریه‌ها، قوانین، و مانند آن) را به نوعی، قابل تحلیل و تقلیل به *گزاره‌های اولیهٔ* تشکیل دهندهٔ آن‌ها، یا به ادعاهای *مشاهده‌ای* اولیه می دانست، یك معرفت شناسی بنیادین را عرضه می کرد. پس، می توان ادعاهای مشاهده‌ای اولیه را با واقعیت‌های اتمی جهان، مقایسه، و لذا آن‌ها را نفی یا اثبات کرد. از این جهت، عقلانیت علم نیز قابل توجیه می گردید، زیرا فرایند اثبات، به هیچ وجه به عقلانیت فرد فرد دانشمندان بستگی نداشت. به علاوه، دانش به دست آمده، مطمئن و عینی بود؛ زیرا گزاره‌های مشاهده‌ای اولیه در فرایند تحلیل و تقلیل، از هر سو گیری نظری بالقوه‌ای مصونیت داشت.

از این رو، در این طرح، *گزاره‌های معنادار*[1] به دو قسم تقسیم می‌شد: تحلیلی و ترکیبی. صدق و کذب گزاره‌های تحلیلی (مانند ادعاهای ریاضی) را می توان از راه شکل منطقی آن‌ها («همهٔ الف‌ها الف هستند») و یا از راه تعریف اصطلاحات تشکیل دهندهٔ آن‌ها («همهٔ مجردها، مردان از دواج نکرده‌اند») معین نمود. برای تعیین صدق آن‌ها، هیچ مشاهده‌ای (یا تجربه‌ای) لازم نیست؛ آن‌ها حقایقی پیشینی[2] اند. اما به این دلیل که صدق و کذب این گونه گزاره‌ها صرفاً از راه شکل آن‌ها (یا تعریف‌هایی که قابل تقلیل به الفاظ مترادف است) به دست می آید، حقایق پیشینی تحلیلی نمی توانند دانشی را دربارهٔ جهان به دست دهند. اما صدق و کذب گزاره‌های ترکیبی را نمی توان از طریق شکل آن‌ها و یا از طریق تعریف‌های جایگزین («همهٔ مجردها خوشبخت‌اند») معین کرد. صدق و کذب آن‌ها فقط با مراجعه به تجربه و از طریق مشاهده به دست می آید؛ این گزاره‌ها، صدق یا کذبی پسینی[3] دارند. برخلاف نظر کانت (و عقل گرایان)، این مقولات از نظر

---

1. meaningful statements
2. a priori
3. a posteriori

تجربه‌گرایی، فراگیرند. هیچ گزاره‌ای نیست که صرفاً به واسطهٔ عقل (پیشینی)، حالت *اِخباری*[1] (ترکیبی) و قابلیت صدق و کذب پیدا کند.

اما این مقولات فراگیر، معماگونه بودند. اولاً، از نظر فیلسوفان تحلیلی جویندهٔ دانش مفهومی، نتایج تحلیل‌های مفهومی، همانند دانش تحلیلی پیشینی، غیراخباری تلقی نمی‌شوند. به همین دلیل، برخی از فیلسوفان تحلیلی و فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت، به طور جدی از تفسیرهای نوکانتی تحلیل‌گر مفهومی، که جایی را در فلسفه به دانش ترکیبی پیشینی اختصاص می‌داد، استقبال کردند.

ثانیاً، تحلیل تجربه‌گرایانهٔ منطقی از گزاره‌های معنادار، عقلانیت گفتار و استدلال هنجاری را با مشکل مواجه می‌ساخت؛ اگر، در واقع، موجب نامشخص شدن این عقلانیت نمی‌گردید. اظهاراتی مانند «تنبیه بدنی کودکان، نادرست است» به وضوح غیرتحلیلی‌اند، اما فهم این موضوع که چگونه «نادرستی» به یك خاصیت طبیعی اشاره می‌کند و لذا از طریق روش‌های پسینی قابل اثبات است، کار مشکلی است. در نتیجه، بسیاری از اثبات‌گرایان و تجربه‌گرایان ژرف‌اندیش، فقط اعلام کرده‌اند که چنین گفته‌ای از حیث شناختی بی‌معنا است. دیگران، این زبان را صرفاً بیانگر ترجیح شخصی و به گونه‌ای دانسته‌اند که در واقع، نشان دهندهٔ هیچ تضادی بین دیدگاه‌های مخالف نیست. این نوع *نسبی‌گرایی* مفهومی، علی رغم تفاوتی که از حیث مفهوم با *پوچ‌انگاری اخلاقی*[2] در امور انسانی دارد، دارای قرابت‌هایی نیز با آن هست. از این گذشته، به نظر می‌رسد که این تحلیل با غنا، پیچیدگی، و الگوهای استدلال بدیهی، که غالباً در بحث‌های هنجاری واقعی به کار می‌رود، همخوانی ندارد.

یکی از رویدادهای برجسته‌ای که موجب سقوط تجربه‌گرایی منطقی گردید، حملهٔ منطق‌دان و فیلسوف علم، دبلیو. وی. اُ. کواین (۱۹۵۳) به «دو اصل جزمی تجربه‌گرایی» بود: *تمایز ترکیبی / تحلیلی*[3]، و *تمایز پیشینی / پسینی*[4]. کواین، که فیلسوفی تحلیلی و متأثر از بدگمانی پراگماتیسم دیویی نسبت به دوگانگی‌های انعطاف‌ناپذیر بود، نشان داد که با توجه به فرض‌های این دوگانگی‌ها، نمی‌توان هیچ تمایزی را با قطعیت ترسیم کرد. در نتیجه، دانش مفهومی و دانش تجربی، پیوستاری را به وجود می‌آورند که می‌توان ادعاها را در آن به صورت

---

1. informative
2. ethical nihilism
3. the synthetic/analytic distinction
4. a priori/a posteriori distinction

کم‌وبیش مفهومی و کم و بیش تجربی و، در عین حال، در بر دارندهٔ جنبه‌هایی از هر دو تلقی کرد (کواین به نفع یك معرفت‌شناسی طبیعی - معرفت شناسی به عنوان شاخه‌ای از علوم تجربی - استدلال کرده است، اما با توجه به این نتایج، به سهولت می توان برای یك علم تجربی عقلانی نیز استدلال کرد). بدین ترتیب، دیگر بین فلسفه و مطالعات تجربی، مرز روشنی وجود ندارد.

به علاوه، بنیادگرایی تجربه گرایی منطقی، راه را برای تحلیل‌های خطاپذیر از فلسفهٔ تجربه گرایانهٔ فرامنطقی علم باز کرده است. *هانسون*[1] (۱۹۵۸)، کوهن[2] (۱۹۶۲)، لاودن[3] (۱۹۷۷)، *براون*[4] (۱۹۷۷)، و دیگران، تحت تأثیر بینش‌های دوهم[5]، دیویی، ویتگنشتاین متأخر، و دیگران، نشان داده‌اند که ایدهٔ مشاهدهٔ آزاد از نظریه، که مستلزم دانشی مطمئن، افزایش یابنده، و عینی، بر مبنای تجربه گرایی منطقی است، افسانه‌ای بیش نیست. نظریه (تا حدی) تعیین کنندهٔ چیزی است که شخص می بیند؛ هیچ واقعیتی وجود ندارد که در برابر نظریه، بی طرف باشد. بسیاری از اینان استدلال می کنند که این دیدگاه ابداً به معنای نامعقول، غیر پیشرونده، وذهنی بودن علم و تغییر مفهوم نیست. اما در عین حال، به نفع تبیین‌های جدید و غیر تجربه گرایانه از عقلانیت، پیشروندگی، و عینیت علم استدلال می کنند. به نظر بسیاری از فیلسوفان «جدید» علم، عقلانیت علم، بیش تر در اندیشه‌های دیویی در باب عمل هوشمندانه و حل مسأله تجسم می‌یابد، تا در روش‌های معتبر منطق اثبات استقرایی تجربه گرایی منطقی، یا در منطق قیاسی *ابطال گرایی*[6] پوپر (۱۹۶۸).

فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به کدام سو می رود؟

رد این دو نوع جزم‌اندیشی، شکست معرفت‌شناسی بنیادگرایانه، و ظهور دیدگاه‌های جدید در باب عقلانیت و عینیت در پژوهش انسانی، همگی، موجب احیا و تجدید علاقه به فلسفهٔ امور عملی، و تبیین‌های هنجاری و اخلاقی اساسی از عمل انسانی گردید. تا حدودی، تحت هدایت کارهای ابتکاری *راولز*[7] (۱۹۵۸ و ۱۹۷۱) در ارتباط با نظریهٔ عدالت، و پاسخ‌های مستدلی که از سوی آزادیخواهان، طرفداران آزادی اراده، سوسیالیست‌ها، اعضای انجمن‌های کمونیستی،

1. Hanson
2. Kuhn
3. Laudan
4. Brown
5. Duhem
6. falsificationism
7. Rawls

نوارسطوئیان، و مدافعان حقوق زن به این نظریه داده شد، گفت و گویی جدی و پرحرارت در درون فلسفه آغاز گردیده است که دام‌های دو بُعدی نسبی گرایی و ذهنیت را بد جلوه می‌دهد. فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت، در این گفت و گوی جدید، نقش نیرومندی را ایفا می کنند. در تعلیم و تربیت، سؤالاتی مانند این که کودکان چه باید بشوند، و برای چه جامعه‌ای آماده گردند، برای نگرانی دربارهٔ چگونگی اذهان، اجسام، و ارواح آنان، و نیز کیفیت تمدن، اهمیتی بنیادین دارد (فنستر ماچر، ۱۹۹۰؛ گرین، ۱۹۸۴؛ گاتمن، ۱۹۸۷؛ پرات، ۱۹۷۹؛ شفلر، ۱۹۹۱؛ استریك، ۱۹۸۲؛وایت ۱۹۹۱). فیلسوفان تعلیم و تربیت، اهتمام بیشتری به هدایت معقول عمل تربیتی نشان می دهند.

فلسفهٔ پژوهش تربیتی می‌رود تا به قلمروی از بحث‌های زنده مبدل گردد که پژوهشگران تربیتی باید بخوبی آن را مورد توجه قرار دهند. با سقوط معرفت‌شناسی بنیادگرایانه، و با وجود حجم زیادی از پژوهش‌های تربیتی کمّی که بر پایهٔ بنیادگرایی و روش‌های معتبر مبتنی‌بر راهبردهای استقرایی اثبات فرضیه و نظریه تنظیم شده‌اند، این سؤال مطرح می‌شود که پژوهش تربیتی به کدام سو می‌رود؟ برخی از فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت، به نفع استمرار الگوها و روش‌های‌علوم طبیعی در پژوهش تربیتی استدلال می کنند؛ گرچه در حال حاضر آن را براساس ابطال گرایی قیاسی پوپر قرار می‌دهند (فیلیپس، ۱۹۸۷). دیگر تحلیل گران نسل دوم، استدلال می کنند که علوم اجتماعی و پژوهش‌های تربیتی، اشباع از مفاهیم ارزشی و مقررات فرهنگی بشرساخته (و لذا قابل تغییر به وسیلهٔ بشر) هستند. اینان به نفع یك الگوی علم تجربی، تفسیری، اما غیرطبیعی استدلال می کنند (اریکسون، ۱۹۸۶؛ اریکسون و ایلت، ۱۹۸۲). در نتیجه، دیگر تحلیل گران نسل دوم، با تأکید بر جنبه‌های قصدمندانهٔ عمل انسانی، که ممکن است مانع کاربرد الگوی علوم طبیعی شود، به نفع الگوهای تخصصی پژوهش تجربی دربارهٔ تدریس و یادگیری استدلال می کنند؛ الگوهایی که از حیث ماهوی، چیزی جز تجربه گرایی منطقی نیست (فنستر ماچر، ۱۹۸۶؛ هاروتونین، ۱۹۸۳؛ مك میلان و گاریزون، ۱۹۸۹؛ پتری، ۱۹۸۱).

خود پژوهشگران تجربی، با واکنش در برابر سلطهٔ محسوس پژوهش تربیتی کمّی تجربه گرایانهٔ منطقی، به سقوط تجربه گرایی منطقی پاسخ داده‌اند. برخی، با همسنگ پنداشتن نادرست مطالعات کمّی و مطالعات تجربه گرایانه، بحثی نامفهوم در درون جامعهٔ پژوهش تربیتی، پیرامون مزایای نسبی روش‌های پژوهشی کیفی بر روش‌های پژوهش کمّی به‌را، می‌اندازند. اما باید توجه داشت که در مطالعات کمّی، هیچ چیزی وجود ندارد که ذاتاً جنبه تجربه گرایانهٔ منطقی داشته باشد. پدیده‌های تربیتی، کیفیت‌هایی را به نمایش می گذارند که می توان آن‌ها را به صورت

کمّی نشان داد. لذا این گونه ابعاد پدیده‌های تربیتی باید راهبردهای پژوهشی خاصی را تحمیل کنند، نه برتری ادعایی یك نوع پژوهش بر نوع دیگر را. با این حال، نکتهٔ مهم این است که بسیاری از فنون کمّی برای تحقق اهداف تجربه‌گرایانه به‌وجود آمده‌اند. آن‌ها را باید در پرتو تفکرات جدید فلسفی آزمود.

اما سقوط بنیادگرایی، نه فقط به پدید آمدن امکانات تازه، که به جهت‌گیری‌های جدید و اساسی‌تر در فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت (و در پژوهش تربیتی) نیز کمك کرد. برخی از این جهت‌گیری‌ها در فلسفهٔ پسا تحلیلی و تحت تأثیر نظریهٔ نقادی، کارهای *پائولو فرر*[1]، و تحلیل‌های قدرت و سلطه ظاهر گردید. با تلقی آزادسازی و یکپارچگی بشریت به‌عنوان محور تعهدات اولیه ـ و در حقیقت به‌عنوان نقاط شروع پژوهش ـ بسیاری از فیلسوفان مابعد تحلیلی تعلیم و تربیت، عمدتاً مایل به تحلیل منابع ایدئولوژیك سلطه در جامعه هستند (باربالز، ۱۹۸۸؛ جیارلی، ۱۹۹۱؛ گرین، ۱۹۸۸). بسیاری از فیلسوفان تربیتی مدافع حقوق زن را هم می‌توان در این طبقه گنجاند (مارتین، ۱۹۸۵ـ۱۹۸۱؛ نودینگز، ۱۹۸۴). بسیاری از اینان صریحاً مفهوم کلاسیك فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت را به‌عنوان یك مفهوم مناسب رد می‌کنند، اما بسیاری هم با نسل دوم فلسفهٔ تحلیلی تعلیم و تربیت اشتراك نظر دارند. با این حال، بسیاری از اینان دربارهٔ پژوهش تربیتی کمّی، به شدت تردید می‌ورزند، و برخی نیز آن را موجب رشد ایدئولوژی کنترل و سلطه در جامعه تلقی می‌کنند.

آخرین گروه از فیلسوفان تعلیم و تربیت و نظریه‌پردازان تربیتی، که تحت عنوان پسانوگرایان طبقه‌بندی می‌شوند، قویاً در برابر تمایلات بنیادگرایانه واکنش نشان داده، آن را با درجات مختلفی از شدّت و حدّت رد می‌کنند. برخی از پیروان معتدل‌تر تفکر فلسفی پسانوگرا، اندکی با فیلسوفان فراتحلیلی تعلیم و تربیت تفاوت پیدا می‌کنند (شری‌هولمز، ۱۹۸۸). اما دیگران، پیرو برخی از گرایش‌های فکری و متداول در قارهٔ اروپا هستند که به‌وسیله *لیوتار*[2]، *دریدا*[3]، و *فوکو*[4] در ارتباط با پسانوگرایی و *ساختارزدایی*[5] (و همچنین اندیشه‌های پساپسا تحلیلی فرافیلسوف ریچارد رورتی) مطرح گردیده و در *ذهن‌گرایی*[6] و نسبی‌گرایی تجسم می‌یابد (سیگل، ۱۹۸۷). آن‌ها از این واقعیت که مشاهده، مملو از نظریه است ـ و بنیادگرایی نادرست است ـ این

---

1. Paulo Freire
2. Lyotard
3. Derrida
4. Foucault
5. deconstructionism
6. subjectivism

نتیجهٔ غیرعادی را استنتاج می کنند که ذهن گرایی درست است و دانش، از حیث زمان، مکان و فرهنگ، نسبی است. اما این گونه ادعاها، اگر جدی گرفته شوند، خود به خود مردودند، و چنین دیدگاهی، در نهایت، به گونه‌ای طنزآمیز به پوچ‌انگاری کامل در رابطه با توجیه عقلانی زبان معنوی و اخلاقی می‌انجامد؛ طنزآمیز، از این جهت که این دیدگاه با دشمن اصلی بنیادگرای آن، یعنی تجربه گرایی، سهیم می گردد.

پی‌نوشت‌ها

Brown, H.I. (1977). *Perception, theory, and commitment: the new philosophy of science.* Chicago: University of Chicago: University of Chicago Press.

Burbules, N.C. (1988). *Ideology critique and philosophy of education.* In B. Arnstine & D. Arnstine (Eds.), Philosophy of education 1987. Normal, IL: The Philosophy of Education Society.

Cherryholmes, C. (1988). *Power and criticism: Poststructural investigations in deucation.* NewYork: Teachers College Press.

Ericson, D.P. (1986). *On critical theory and educational practice.* In K. Sirotnik and J.Oakes (Eds.), Critical Perspectives on the organization and improvement of schooling. Boston: Kluwer-Nijhoff.

Ericson. D. P., & Ellett, F.S., Jr. (1982). *Interpretation, understanding, and educational research.* Teachers College Record, 83 (2).

Fenstermacher, G.D. (1986). *Philosophy of research on teaching*: Three aspects. In M. C.Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3 rd ed.). New York: Macmillan.

Fenstermacher, G.D. (1990). *Some moral considerations on teaching as a profession.* In J. Goodlad, R. Soder, & K. Sitrotnik (Eds.), The moral dimensions of teaching. San Francisco: Jossey- Bass.

Giarelli, J. (1991). *Philosophy, education, and public practice.* In D. P. Ericson (Ed.) Philosophy of education 1990. Normal, IL: The Pilosophy of education Society.

Green, T.F. (1984). *The Formation of conscience in a technological age* (The John Dewey Lecture).

Syracuse, NY: Syracuse University and the John Dewey Society.

Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom.* New York: Teachers College Press.

Gutmann, A. (1987). *Democratic education.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Hanson, N.R. (1958). *Patterns of discovery.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Haroutunian, S. (1983). *Equilibrium in the balance*: A study of psychological explanation. New York: Springer - Verlag.

Kuhn. T.S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Laudan. L. (1977). *Progress and its problems*: Towards a theory of scientific growth. Berkeley: University of California Press.

Macmilan, C.J. B., & Garrison. J. W. (1988). *A logical theory of teaching: Erotetics and intentionality*. Boston: Kluwer Nijhoff.

Martin. J.R. (1981). *Needed: A paradigm for liberal education*. In J.F.Soltis (Ed.) Philosophy and education (80th Year book of the National Society for the Study of Education). Chicago: University of Chicago Press.

Martin, J. R.(1985). *Reclaiming a conversation: The ideal of the educated woman*. New Haven, CT: Yale University Press.

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education.Berkeley*: University of California Press.

Petrie, H. G. (1981). *The dilemma of inquiry and learning*. Chicago: University of Chicago Press.

Phillips. D. C. (1987). *Philosophy, science, and social inquiry*. Oxford: Pergamon.

Popper. K. (1968). *Conjectures and refutations*. New York: Harper Torchbooks.

Pratte, R. (1979). *Pluralism in education: clarity, conflict, commitment*. Springfield, IL.Charles C Thomas.

Quine, W.V.O. (1953). *Two dogmas of empiricism*. In From a logical point of view. New York: Harper.

Rawls, J. (1958). *Justice as fairness*. Philosophical Review, 57.

Rawls.J.(1971). *A theory of justice*.Cambridge, MA: Harvard University Press.

Scheffler,I. (1991). *In Praise of the Cognitive Emotions*. New York: Routledge.

Siegel, H. (1987). *Relativism refuted: A critique of contemporary epistemological relativism*. Dordrecht, The Netherlands: D. Reidel.

Siegel, H. (1988). *Educating reason*: Rationality. critical thinking, and education.London: Routledge/ Kegan Paul.

Soltis, J.F. (Ed.).(1981). *Philosophy and education* (The 80th Yearbook of the National Society for the Study of Education). Chicago: University of Chicago Press.

Strike, K. (1982). *Educational Policy and the Just Society*. Urbana, IL: University of Illinois Press.

White, P. (1991). *Humanization, democrac, and trust: The democratisation of the school ethos*. Studies in Philosophy and Education, 11(2).

فصل سی ام

پدیدارشناسی و وجودگرایی[1]

آر. اسمال

این مدخل، فراهم آورندهٔ بررسی کوتاهی در بارهٔ پدیدار شناسی و وجودگرایی، و بحثی است در بارهٔ ارتباط آن‌ها با تفکر تربیتی. هر چند ژان پل سارتر، نزد عموم شناخته شده تر است، اما مارتین هایدگر در این بحث، نقش محوری دارد.

۱ـ پدیدار شناسی

اگر چه پدیدار شناسی و وجودگرایی، بیش تر اوقات به یکدیگر پیوسته‌اند، با این حال، گرایش‌های متمایزی‌اند. پدیدار شناسی، یك روش شناسی فلسفی است که از کار ادموند هوسرل (۱۸۵۹ـ۱۹۳۸) سر چشمه گرفته است.

فرانس برتتانو (۱۸۳۸ـ۱۹۱۷) مفهوم مَدرسی «قصد مندی»[2] را به عنوان ویژگی تعیین کنندهٔ پدیده‌های روانی احیا کرد (برتتانو، ۱۹۷۳). بر مبنای این دیدگاه، اعمال روانی، همواره به سوی موضوع هدایت می‌شوند، هر چند این موضوع، به ضرورت، وجود نداشته باشد. برتتانو در

1. Small, R. (1994). *Phenomenology and Existentialism*. in Torsten Husen, T. Neville Postlethwaite (Ed. in Chief), The International Encyclopedia of Education. London: BPC Wheatons Ltd, PP. 4429-4433.

2. esse intentionale

طبقه‌بندی بازنمایی، قضاوت، و احساس، به‌عنوان شیوه‌های مختلف قصدمندی، متوجه شد که برای نخستین بار، روان‌شناسی به واقع علمی را امکان‌پذیر نموده است.

هوسرل، مفهوم قصدمندی برنتانو را در برنامهٔ فلسفی وسیع‌تری به کار گرفت، که همان تجربه‌گرایی بنیادی توصیف شدهٔ در این شعارش بود: «برای خود اشیا!»[1] او «پدیدارشناسی» را به علم معانی آرمانی، که بر شهود مستقیم به دست آمده از راه «تقلیل‌های» پی‌درپی تجربهٔ معین استوار است، اطلاق کرد. با کنار گذاشتن (یا «طبقه‌بندی») واقعیت موضوع‌های تجربه، محقق می‌تواند پدیده‌های روانی را به طور ناب جداسازی کند. «تقلیل استعلایی» دیگری، که واقعیت خود اعمال روانی را طبقه‌بندی می‌کند، آشکار نمود که دنیا و معناهایش در ذهنیت استعلایی ساخته می‌شوند. بنابر این، پدیدارشناسی استعلایی می‌تواند مبنای همهٔ علوم دیگر را مطابق با آرمان سنّتی فلسفه فراهم نماید.

هوسرل در بیانیهٔ ۱۹۱۱ اش، «فلسفه به عنوان علم سخت»، دوباره این برنامهٔ منظم را مطرح و «عمق» را به نفع وضوح علمی کنار نهاد و ادعا کرد که فقط پدیدارشناسی می‌تواند چالش‌های نسبی‌گرایی و طبیعت‌گرایی را پاسخ دهد (هوسرل، ۱۹۸۱). وی در آثاری چون *اندیشه‌هایی به سوی پدیدارشناسی محض* (۱۹۸۲) و *تأملات دکارتی* (۱۹۶۰)، و بسیاری از آثار منتشر نشدهٔ دیگر، به بسط و کاربرد دیدگاه‌هایش ادامه داد. سخنرانی او در وینا در سال ۱۹۳۵ باعنوان «فلسفه و بحران انسانیت اروپایی»، بیانگر موضوع‌های آخرین اثر مهمش، *بحران علوم اروپایی و پدیدارشناسی استعلایی* (هوسرل، ۱۹۷۰) بود. هوسرل برای نشان دادن موقعیت تاریخی فرهنگ اروپایی، نظریهٔ پیش فرض شده و مسلم انگاشتهٔ «دنیای زندگی» را مطرح ساخت که در درون آن، هم فلسفه و هم علم به صورت فعالیت‌های بشری ظاهر می‌شوند. به نظر وی، بحران عقلانیت جدید، معلول بیگانگی آن از این مبنا است. علوم، انتزاعی و مجموعه‌ای از اندیشه‌های صوری و بی‌ربط به زندگی انسانی و معنای آن شده‌اند. ضمن این که فلسفه، به واسطهٔ «عینیت گرایی طبیعت انگارانه» به سوی اتخاذ جایگاهی جهانی، بدون توجه به ریشه‌هایش در ذهنیت، منحرف شده است. هوسرل، نتیجه می‌گیرد که تنها پدیدارشناسی استعلایی است که می‌تواند فلسفه، و فرهنگ اروپایی وابستهٔ به آن، را به مسیر حقیقی‌شان بازگرداند (هوسرل، ۱۹۷۰).

در اثر کارهای آلفرد شاتز، پدیدارشناسی، نفوذ گسترده‌ای در فلسفه و رشته‌های مرتبط،

---

1. Zo den Sachen selbst!

از قبیل روان‌شناسی و جامعه‌شناسی، داشته است. با این حال، اصطلاح «پدیدار شناسی»، بیش‌تر اوقات با بی‌دقتی به کار می‌رود: ادعای ایوان ایلیچ مبنی بر ارائهٔ «پدیدارشناسی مدرسه» در *جامعهٔ مدرسه زدای* او یکی از این نمونه‌ها است. گروهی از فیلسوفان امریکایی، که در میان آن‌ها ماکسین گرین، لیروی تروتنر، و دونالد وندنبرگ صاحب‌نام‌اند، پدیدارشناسی را برای مطالعهٔ مسائل تربیتی به کار برده‌اند. در این جا، قرائت وجودی از پدیدارشناسی، مهم‌ترین عامل اثرگذار است. کمک‌های نویسندگان اروپایی، به سهولت، قابل دسترسی به انگلیسی نیست، اما وندنبرگ (۱۹۷۱) کتاب راهنمای سودمندی را در ارتباط با دیدگاه‌های آن‌ها فراهم آورده است.

۲ـ وجودگرایی

«وجودگرایی»، واژه‌ای گمراه کننده خواهد بود اگر مکتبی یکدست یا مجموعه‌ای آشکارا قابل تعریف از عقاید مشترک اعضایش را به نظر آورد. این که چه کسی وجودگرا به شمار آید، وابسته به این است که چه کسی پدید آورندهٔ این فهرست باشد. به یقین، لازم خواهد بود که چهره‌های ادبی، همچون داستایوسکی و کافکا، و فلاسفه به حساب آورده شوند؛ نیچه هم اگر فقط از این لحاظ که نمی‌توان به آسانی در هیچ طبقهٔ دیگری قرارش داد، بیش‌تر اوقات در این فهرست گنجانده می‌شود. برخی فیلسوفان، آشکارا در سنّت وجودی، محوریت دارند: در قرن نوزدهم، سورن کی‌یرکگارد (۱۸۵۵ـ۱۸۱۳)؛ و در قرن بیستم، کارل یاسپرس (۱۹۶۹ـ۱۸۸۳)، مارتین هایدگر (۱۹۷۶ـ۱۸۸۹)، و ژان پل سارتر (۱۹۸۰-۱۹۰۵).

میان این متفکران، اختلافات آشکاری وجود دارد: برای مثال، کی‌یرکگارد و یاسپرس، مسیحی بودند، امّا سارتر، ملحدی ستیزه‌جو بود. در سیاست، سارتر، عضو فعال جناح چپ بود، در حالی که قضاوت نادرست و مصیبت‌بار هایدگر در متحدکردن خودش با رژیم نازی هنوز هم موضوع بحث‌های داغ است. با این حال، دل مشغولی‌های مشترکی هم وجود دارد. فردیت، ذهنیت، و آزادی، موضوع‌هایی کلیدی در تفکر وجودی‌اند. این است دلیل مخالفت آشکار وجودگرایان با هر گونه طبیعت گرایی، که تفاوت آدمیان و دیگر چیزها را کم یا حذف می‌کند.

هر چند پیشینیانی چون بلیز پاسکال یا جی. جی همن را می‌توان پیدا کرد، امّا پیشگام وجودگرایی نوین، کی‌یرکگارد است. می‌شود تفکر او را شورشی علیه سلطهٔ فلسفه از راه عقل‌گرایی نظامدار هگل تلقی کرد. مارکس، ایده‌گرایی مطلق را به لحاظ اسرارآمیز جلوه دادن واقعیت مادی‌زندگی اجتماعی رد کرد؛ در حالی که کی‌یرکگارد بر این عقیده بود که ایده‌گرایی

مطلق، فردیت تقلیل ناپذیر موضوع تفکر را از نظر دور می‌دارد. این نظام، در کلیت آن، فرد محدود، ناقص، و زمانمند را به شمار نمی‌آورد. کی‌یر کگارد، منکر حقیقت مطلق و ابدی نیست: برعکس، دقیقاً همین کشمکش میان این حقیقت و وجود محدود انسان‌ها است که مخمصهٔ انسانی را به وجود می‌آورد. او می‌نویسد: «به طور کلی، برای فرد دارای وجود، دو راه باز است: می‌تواند حداکثر سعی خود را به کار اندازد تا فراموش کند که فردی است دارای وجود، و در نتیجه، چهره‌ای مضحك شود، چرا که وجود، از این ویژگی برجسته برخوردار است که فرد وجوددار را بخواهد یا نخواهد وادار به وجود داشتن می کند... می‌تواند تمام انرژی‌اش را روی این واقعیت متمرکز سازد که فردی است دارای وجود» (کی‌یر کگارد، ۱۹۴۱، ص ۱۰۹). این کار یعنی «ذهنی» شدن، خود را برگزیدن، و به چیزی که باید به صورت عدم قطعیت عینی باقی بماند متعهد ساختن، و در نتیجه، حقیقت را به صورت تملکی پرشور و حرارت درك کردن.

آثار فلسفی کی‌یر کگارد، تفاوت قابل ملاحظه‌ای با رساله‌های متداول دارد. استفاده مستمر او از طنز و مزاح، ابزارهای هیجان‌آور و طنین بسیار شخصی‌اش، همگی از روی عمد انتخاب شدند تا گفتمانی مناسب با آنچه می‌خواهد منتقل کند خلق نمایند. به تعبیر کی‌یر کگارد، واقعیت وجودی، انتقال‌ناپذیر است (کی‌یر کگارد، ۱۹۴۱، ص ۳۲۰). این‌جا فقط به یك روش ارتباطی اشاره می کند: نوع مستقیم متناسب با تفکر عینی، اما نامتناسب با حقیقت درون بودگی و تملك. به همین دلیل است که کی‌یر کگارد، روش ارتباط غیرمستقیم‌را به جای روش قبلی پیشنهاد می کند و چنین توضیح می‌دهد: «ارتباط به شکل امکان، گیرنده را وادار به رویارویی با مسألهٔ موجود بودن در آن می کند» (کی‌یر کگارد، ۱۹۴۱، ص ۳۲۰). این با گیرنده است که تشخیص دهد چنین ارتباطی به امکان وجود خودش اشاره می کند.

نفوذ [فلسفهٔ] وجودی در تفکر دینی، با اندیشمندان یهودی، مارتین بوبر و فرانس روزنزویك، و پروتستان، پل تیلیچ، به اوج خود رسید. فیلسوف قرن بیستم که بیش‌ترین قرابت را با کی‌یر کگارد دارد کارل یاسپرس است که تحقیقات حساس وی دربارهٔ آنچه خودش «موقعیت‌های مرزی» وجود انسان ـ مرگ، رنج، مبارزه، و گناه ـ می‌نامد، ارزش ویژه دارد (یاسپرس، ۱۹۷۱ـ ۱۹۶۹). «شرح» وی از وجود انسان، حاوی هیچ تلاشی برای حذف ابهام یا تناقض نیست. تعجبی ندارد که یاسپرس، پدیدار شناسی وجودی هایدگر را به عنوان کوششی نادرست رد کرد. او نوشت: «تفکر هایدگر، به عنوان یك نظریه، به صورت عینی ارائه می‌شود، و در نتیجه، ما را به چیزی بیش از نظام‌های سنتی متعهد نمی‌سازد. پس، آنچه ما داریم دانشی است فاقد تعهد و

پدیدار شناختی، و با همان نشان، دانشی آموختنی و کاربردپذیر که انحراف فلسفه است (یاسپرس و بولتمن، ۱۹۵۸، ص ۸).

۴- پدیدار شناسی وجودی

تلاقی پدیدارشناسی با وجودگرایی با کتاب *بودن و زمان* مارتین هایدگر، که نخستین بار در سال ۱۹۲۷ چاپ شد، آغاز گردید. هدف مورد نظر از این کتاب، گشودن چیزی بود که هایدگر آن را «پرسش بودن» نام نهاد (هایدگر، ۱۹۶۲). «تفاوت وجود شناختی» بودن و بودها (موجودات) در این جا مهم است. از آن جا که بیش‌تر تفکر به سوی بودها هدایت می شود، هایدگر با تفسیر (یا «هرمنوتیك») گونه‌ای خاص از بودن که مال خود ما است شروع می کند.

هایدگر، گونهٔ انسانی بودن را *دازین*[1] می‌نامد. این واژهٔ آلمانی، که به طور معمول بی‌ترجمه وانهاده می‌شود، «آن‌جا بودن» معنا می‌دهد. در جریان تحلیلی که جزئیات پربارش را در این جا فقط با اشاره می‌توان بیان کرد، وی این واژه را به مفهوم «بودن در جهان» می گسترد. مردم همواره در جهان‌اند، نه به معنای بودن در یك جای ساده، بلکه به معنای زیستن در آن‌جا، اقامت در کنار اشیا و دیگر مردم، و مراقبت از آن‌ها. روش هایدگر، پدیدارشناختی است؛ اما منظور وی از «پدیدارها»، موضوع‌های معمولی تجربه نیستند، بلکه زمینه‌ای است پنهان که معمولاً مغفول واقع می‌شود، یا فقط در حالات استثنایی، از قبیل لذت یا اضطراب، درك می گردد. هایدگر در جریان کشف ساختارهای پنهان زندگی روزمره، نشان می‌دهد که چگونه *دازین* در دنیای عمومیِ بی‌نام، حل می‌شود. این، همان گونهٔ «غیراصیل» بودن است که در عین حال، نشان دهندهٔ یك جانشین نیز هست. زمانمندی وجود انسانی، زمانمندی دنیای اشیا نیست که با ساعت‌ها اندازه گیری می‌شود؛ *دازین* همیشه جلو خودش به سوی آینده در حرکت است، و امکانات گذشته‌اش را بازیابی می کند. از همه بالاتر، این که زمانمندی‌اش با زمان عینی در بودن محدود، فرق دارد. از یك سو، فرد به دنیا افکنده و به محل خودش سپرده می‌شود؛ از سوی دیگر، با چشم انداز نامشخص و در عین حال، اجتناب ناپذیر مرگ خودش مواجه می گردد. *اصالت*[2]، یعنی تحویل گرفتن وجود خاص خود به عنوان دارایی منحصر به فرد، به صورت تملك قاطعانهٔ امکانات گذشته و حال.

---

1. Dasein

2. Eigentlichkeit

بودن و هیچ بودن ژان‌پل سارتر، که نخستین‌بار در سال ۱۹۴۳ منتشر شد، موضوع‌هایی را از هگل، هوسرل، وهایدگر گرفت؛ مهم‌ترین مسألهٔ مورد علاقه آن، دل‌مشغولی خود سارتر به آزادی و مسئولیت بود. استعداد ادبی سارتر در بررسی درخشان مسألهٔ عدم اصالت، که او دوباره آن را «بدایمانی» نام‌گذاری می‌کند، دیده می‌شود. وی در عبارتی معروف، پیشخدمت رستورانی را وصف می‌کند که کمی زیادی در انجام وظایفش دقیق و کوشا است؛ سارتر روشن می‌کند که این شخص، «پیشخدمت بودن در کافه را وانمود می‌کند» (سارتر، ۱۹۵۷، ص ۵۹). روی هم رفته، پیشخدمت بودنش همیشه زیر سؤال است و هرگز واقعیتی استوار نیست. پس چرا طوری عمل می‌کند که گویی پیشخدمت است؟ شاید علتش فشار اجتماعی باشد: جامعه نیاز دارد که دوباره مطمئن شود پیشخدمت، «فقط» پیشخدمت است. امّا دلیل عمیق‌تری هم وجود دارد: تحقق آزادی خود شخص، اضطراب آور و ناراحت کننده است. چون وجود فرد بر ماهیتش مقدم است، پیوسته خودش را از نو می‌سازد، ضمن این که هیچ قدرت برتری هم وجود ندارد که به انتخاب هایش اعتبار ببخشد. اضطراب این آزادی دقیقاً شرط انسانی است: سارتر اصرار می‌ورزد که فرد، بدون آسودگی‌های ناشی از خود فریبی، با مسئولیت مطلق خود مواجه می‌شود.

موفقیت مردمی مکتب فرانسوی سارتر، آلبرت کامو، و سیمون دو بووئه، که همگی شخصیت‌هایی ادبی و فیلسوف به‌شمار می‌آیند، موجب گردید که «وجودگرایی» به صورت واژه‌ای عمومی در دورهٔ بعد از جنگ درآید. سارتر ادعا کرد که وجودگرایی، گونه‌ای انسان گرایی است (سارتر، ۱۹۴۸)، هایدگر، کار را به آن‌جا کشاند که هم «وجودگرایی» و هم «انسان گرایی» را به‌عنوان برچسب‌هایی گمراه کننده رد کرد (هایدگر، ۱۹۷۷). سپس، کار خودش چرخشی متفاوت پیدا کرد، و باوجود دنبال نمودن «پرسش بودن»، آن را از راه «تخریب» سنت تفکر غربی پی گیری نمود و تا مرحلهٔ دست کشیدن از اصطلاحاتی چون «پدیدار شناسی» و حتی «فلسفه» (به نفع «تفکر») پیش‌رفت. این آخرین کار هایدگر، به صورت عامل اثر گذار نیرومندی در جنبش‌های پست مدرن و ساختارزدا باقی ماند.

۴ـ سطوح مسأله در تعلیم و تربیت

با وجود ارتباط پدیدارشناسی وجودی با بسیاری از ابعاد تعلیم و تربیت، سه حیطهٔ مشخص را می‌توان نام برد که پدید آورندهٔ مسائل مهمی در آن‌هاست.

۴-۱-کودکی، به‌عنوان گونه‌ای وجود

از آن‌جا که تعلیم و تربیت با کودکان سرو کار دارد، باید طبیعت کودکی را مورد توجه قرار دهد. الگوی زیست شناختی، که یادگیری را یکی از جنبه‌های رشد می‌داند، به سهولت به ذهن می‌آید. جانشین این الگو، آن است که کودکی، مقوله‌ای اجتماعی قلمداد و شکل‌هایش در جوامع مختلف مقایسه شود. همهٔ این‌ها این سؤال را می‌گشاید: کودك، به صورت یك شخص متفرد، چیست؟

هیچ نویسندهٔ وجودگرا به اندازهٔ فرانس کافکا، آگاهی از شکنندگی هویت فردی را به‌نمایش نگذاشته است. ملاحظات وی در باب تعلیم و تربیت، اهمیت خاصی در شناسایی خانواده به‌عنوان بزرگ‌ترین تهدید برای تفکیك هویت کودك دارد. او می‌نویسد:

عشق والدین به کودکان، حیوانی، فاقد اندیشه، و همواره مستعد اشتباه گرفتن آن‌ها با خودشان است. امّا مربی به کودك و به اهداف تعلیم و تربیت احترام می‌گذارد؛ احترامی بی‌نظیر و بیش‌تر، حتی اگر هیچ عشقی هم در کار نباشد. تکرار می‌کنم: برای اهداف تعلیم و تربیت. زیرا وقتی که من عشق والدین را حیوانی و فاقد اندیشه می‌نامم، قصد لکه‌دار کردنش را ندارم. عشق والدین هم به اندازهٔ عشق خلاق هوشمندانهٔ مربی، معماگونه و اسرارآمیز است. فقط به خاطر اهداف تعلیم و تربیت است که ما نمی‌توانیم آن را به قدر کافی لکه‌دار کنیم. (کافکا، ۱۹۷۷، ص۲۹۶)

کافکا بر احترام به کودك، هم به عنوان فرد و هم به عنوان کودك، تأکید، و مربی را به صورت کسی که به گونه‌ای منحصر به فرد برای حفاظت و تقویت هر دو جنبه، منصوب شده، تلقی می‌کند. دیگر نویسندگان وجودی در حوزهٔ تعلیم و تربیت، کودکی را به صورت نوعی بودن، مطالعه و خاطرنشان می‌کنند که باید او را برحسب امکانات خودش فهمید (دتتون، ۱۹۷۸).

۴-۲-مدرسه، به‌عنوان مؤسسهٔ اجتماعی

تعلیم و تربیت، جزئی از دنیای روزمره تلقی می‌شود. مدارس، مؤسسات عمومی و به لحاظ ماهیت، کم و بیش دیوان سالاراند؛ تدریس و یادگیری، فعالیت‌هایی عادی، و به گونه‌ای موجه، به عنوان «نقش‌های» اجتماعی توصیف می‌شوند. تفکر وجودی، آشکارا منتقد جوامع نوین «تك بعدی» است. چنان که در دیگر حرفه‌ها نیز رخ می‌دهد، شاید معلم، مجذوب فعالیت‌های روزمره‌ای شود که بیش‌تر اوقات به وسیلهٔ سیاست‌های اداری تقلیل دهندهٔ استقلال

فردی تقویت می‌گردند. آیا در چنین موقعیتی می‌توان به اصالت دست یافت؟ بعید به نظر می‌رسد. با این حال، کی یر کگارد، «قهرمان ایمان» را فردی توصیف می‌کند که روحانیت عمیقش نیازمند هیچ نمود بیرونی نیست، به‌طوری که از نگاه مشاهده‌گر، او را نمی‌توان از اعضای معمولی جامعه باز شناخت. کی یر کگارد در معرفی چنین فردی می‌گوید: یکی با خود زمزمه می‌کند: «آیا این مرد، آقای شرافتمند است؟ آیا او واقعاً خودش است؟ او که مثل مأمور جمع‌آوری مالیات است!» (کی یر کگارد، ۱۹۴۱، ص ۵۳). اصالت، چیزی نیست که با پژوهش تجربی درست شود؛ اصالت، فقط مسأله‌ای است برای فرد وجود دار. آن را نمی‌توان مستقیماً به ترتیبات ویژهٔ اجتماعی یا سیاسی، و یا به یك الگوی آموزشی متصل کرد.

۴-۳-تدریس و یادگیری، به‌عنوان روابط میان فردی

موقعیت تعلیم و تربیت هرچه باشد، سرانجام به رابطهٔ معلم و متعلم تنزل می‌یابد. با توجه به خصلت بسیار فردگرایانهٔ تفکر وجودی، آیا این تفکر می‌تواند به مردم، در جهت درك ویژگی میان فردی تعلیم و تربیت کمك کند؟ تحلیل هایدگر از «بودن با دیگران» عمدتاً به نوع غیر اصیل این رابطه مربوط می‌شود. وقتی رابطهٔ یاد شده به نوع اصیلش مبدل می‌شود، وی، برای مثال، پیشنهاد می‌کند که کتمان و حتی سکوت، بهتر از «بیهوده گویی» است. هدف باید آزادسازی دیگران با توجه به امکانات خودشان باشد، نه کنترل آن‌ها با سلطهٔ آشکار یا پنهان. مسألهٔ سلطه در کتاب *بودن و هیچ بودن* سارتر (۱۹۵۷)، که در آن، ساختاری ماهرانه از روابط میان فردی ـ بدون هیچ راه‌حلی ـ ارائه شده، برجستگی دارد. نمایشنامهٔ سارتر، *راه خروج وجود ندارد*، حاوی سطری به یادماندنی است: «دوزخ، دیگران‌اند.»

نویسندگان وجودی در حوزهٔ تعلیم و تربیت، به جای این دیدگاه‌های دلسرد کننده، بیش‌تر اوقات به مفهوم گفت‌گو متوسل می‌شوند. با این حال، تربیت سقراطی را پیشنهاد کردن نیز مستلزم دقت است. فرانس روزنزویگ، تفکر فلسفی گذشته را، که ظاهراً مستقل و مستمر است، با تفکری که محدود به گفت‌وگو و زندگی با دیگران در دنیایی مشترك است، مقایسه می‌کند. به نظر وی، مقایسهٔ اناجیل و گفت‌وگوهای سقراطی، این نکته را آشکار می‌سازد: از آن‌جا که سقراط از قبل می‌داند به چه چیز باید اندیشیده شود، گفت‌وگویش فقط سازشی است با محدودیت‌های ارتباطی: به‌واقع، هیچ چیز در آن رخ نمی‌دهد. در مقابل، گفت‌وگوی اصیل، به‌روی چیزهای پیش‌بینی نشده باز است: «من پیشاپیش نمی‌دانم که دیگری به من چه خواهد گفت، زیرا حتی نمی‌دانم که خودم می‌خواهم چه بگویم. من حتی نمی‌دانم که اصلاً می‌خواهم

چیزی بگویم یا نه» (گلازر، ۱۹۶۱، ص ۱۹۹).

یکی از نویسندگانی که بر «تربیت گفت‌وگویی» تأکید کرده، پائولو فریر است که کتاب *آموزش ستمدیدگان* او موضوع‌هایی را از وجودگرایی، مارکسیسم، و مسیحیت، با هم تلفیق نموده، خوانندگان بسیاری را جذب کرده است (فریر، ۱۹۷۲). وی در انتقاد از «دیدگاه ماشین انگارانه، ایستا، طبیعت‌گرایانه، و تخصصی، دربارهٔ آگاهی»، جذب نظریهٔ هوسرل راجع به قصدمندی (مطابق تفسیر سارتر) به صورت یك نظریهٔ جانشین گردید. فریر هم التقاطی است، هم گزینشی: با این حال، به دلیل حملات پرشور و حرارتش بر ستم، اندیشمندی مثبت است که مسائل را حل شدنی از راه عمل می‌داند؛ این است که بسیاری از موضوع‌های وجودی در تفکرش جایی ندارند. سومین نظر مارکس دربارهٔ فویرباخ، و این هشدارش که «خود مربی باید تربیت شود»، و توصیهٔ به «عمل انقلابی» که هم عامل و هم دنیا را دگرگون می‌سازد، برای فریر اهمیت ویژه دارد.

وی «مفهوم بانکداری» از تعلیم و تربیت، که دانش را به صورت محصولی حاضر و آماده و لازم‌الانتقال به ذهن خالی یادگیرندهٔ منفعل تلقی می‌کند، به باد انتقاد می‌گیرد؛ او به نفع تعلیم و تربیت مبتنی گفت‌وگو میان همتایان، که در درجهٔ اول، آزادسازی اجتماعی و سیاسی را وجههٔ همت خود دارد، استدلال کرد.

می‌توان هم‌پوشی این دیدگاه‌ها و تفکر وجودی را از یکی از سخنرانی‌های هایدگر فهمید که در آن، نظریهٔ تربیتی‌اش را با وضوحی مثال‌زدنی مطرح می‌کند. وی توضیح می‌دهد که یاددهی، عرضه کردن و دادن است، در حالی که یادگیری فقط گرفتن است:

> *اگر دانش‌آموز، چیزی را که عرضه می‌شود، فقط تحویل بگیرد، یاد نخواهد گرفت. او فقط وقتی یاد می‌گیرد که گرفته‌هایش را به صورت چیزهایی که خودش هم‌اکنون دارد، تجربه کند. یادگیری حقیقی فقط وقتی اتفاق می‌افتد که گرفتن چیزهایی که فرد هم‌اکنون دارد، به صورت خوددهی باشد و به همین صورت هم تجربه شود. بنابراین، یاددهی، چیزی نیست جز اجازهٔ یادگیری به دیگران دادن، یعنی یکدیگر را به یادگیری رساندن. یادگیری، دشوارتر از یاددهی است؛ زیرا فقط کسی می‌تواند حقیقتاً یاد بگیرد ـ و فقط تا وقتی که می‌تواند چنین کند ـ که حقیقتاً یاد بدهد. معلم حقیقی با شاگرد فرق دارد، فقط از این حیث که او می‌تواند بهتر یاد بگیرد و حقیقتاً بیش‌تر می‌خواهد یاد بگیرد. در هر نوع یاددهی، معلم، بیش‌ترین چیزها را یاد می‌گیرد* (هایدگر، ۱۹۶۸، ص ۷۳).

منابع

همچنین نگاه کنید به: فلسفهٔ تعلیم و تربیت؛ مرور تاریخی؛ هرمنوتیك؛ فلسفهٔ تعلیم و تربیت: دیدگاه‌های اروپایی غربی؛ الگوهای پژوهشی در تعلیم و تربیت.

Brentano F 1973 *Psychology from an Empirical Standpoint*. Routledge and Kegan Paul, London

Denton DE (ed.) 1978 *Existentialism and Penomenology in Education: Collected Essays.* Teachers College Press, New York

Freire P 1972 *Pedagogy of the Oppressed.* Penguin Books,Harmondsworth

Glazer NN (ed.) 1961 *Franz Rosenzhweig: His Life and Thought* 2nd rev. edn. Schocken Bocks. New York

Heidegger M 1962 *Being and Time.* SCM Press, London

Heidegger M 1968 *Whatisa Thing' Henry* Regnery, Chicago, Illinois

Heidegger M 1977 (ed. edn. 1929) *Basic Writings*. Harper and Row, New York

Husserl E 1960 (1st edn.1929) *Cartesian Meditations*. Martinus Nijhoff, The Hague

Husserl E 1970 *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenological Philosophy.* Northwestern University Press, Evanston, Illinois

Husserl E 1981 Philosophy as rigorous science. In: McCormick P, Elliston FA (eds.) 1981 *Shorter Works.* Harvester Press, Brighton

P*henomenology and to a Phenomenological Philosophy,* First Book, Martinus Nijhoff, The Hague

Jaspers K, Bultmann R 1958 *Myth and Christianity: An Inquiry into the Possibility of Religion without Myt.* Noonday Press, New York

Jaspers K 1969 - 71 *Philosophy, 3* vol. University of Chicago Press. Chicago. Illinois

Kafka F 1977 *Leners to Freinds, Family, and Editors.* Schocken Books. New York

Kierkegaard S 1941 *Concluding Unscienitifie postsript.* princeton University Press, Princeton, New Jersey

Kierkegaard S 1941 Fear *and Trembling.* Princeton University Press, Princeton, New Jersey

Sartre J - P 1948 *Existentialism and Humanism*. Methuen, London

Sartre J - P 1957 Being and Nothingness. Methuen, London

Vandenberg D 1971 *Being and Education: An Essay in Existential Phenomenology.* Prentice -Hall, Englewood Cliffs, New Jersey

Furer Reading

Bollnow O F 1959 *Existenzphilosophie und Padagogik: Versuch uber unstetig Formen der Erziehung.* W. Kohlhammer Verlag. Stuttgart

CooperD E 1983 *Authenticity and Learning: Nietzsche's Educational Pilosopy.* Routledge and kegan Paul, London

Greene M 1973 *Teacheras Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age. Wadsworth,* Belmont, California

Manheimer R J 1978 *Kierkegaard as Educator.* University of California Press, Berkeley, California

Morris V C 1966 *Existentialism in Education: What it Means* .Harper and Row, New York

Murphy T F 1984 *Nietzscheas Educator.* University Press of America, Lanham, Maryland

فصل سی و یکم

نظریهٔ انتقادی و تعلیم و تربیت[1]

جی. لاکومسکی

در میان نظریه‌های گوناگون شایستهٔ پذیرش، اگر نه برتری، در قلمرو تعلیم و تربیت، نظریهٔ انتقادی، حریفی نیرومند و جاه‌طلب است. هدف این مدخل، آن است که با وارسی اعتبار نظریهٔ انتقادی، به عنوان یك نظریه، و سودمندی آن، به عنوان رویکردی به پژوهش تربیتی، به این پرسش بپردازد که این حریف، چقدر جدّی است.

نظریهٔ انتقادی جامعه ـ خواه در شکل اولیهٔ آن، خواه در شکل هابرماسی اش ـ به عنوان تازه‌واردی نسبی به نظریهٔ تربیتی، حمایت چشمگیری را جلب نموده و گروه خاصی از مربیان را به سوی خود کشیده است. ورود این نظریه به پژوهش تربیتی با استقبال گرم نویسندگانی چون بردو و فینبرگ (۱۹۸۲) مواجه گردید که معتقد بودند نظریهٔ انتقادی قادر است از فاصلهٔ بین مکتب مسلط *اثبات گرا*[2] و حریف آن، *الگوی تفسیر گرا*[3] فراتر رود. هر دو مکتب پژوهش تربیتی، مورد هجوم واقع شده‌اند. پژوهش اثبات گرا، هم از درون فلسفهٔ تحلیلی علم، هم از سوی تفسیر گرایان، که *تقلیل گرایی*[4] آن را مورد انتقاد قرار داده اند، به چالش کشیده شده است؛ هر چند گفته می شود

1. Lakomski, G (1994). *Critical Theory and Education*. In Torsten Husen, T. Neville postlethwaite (Ed. in chief), The international Encyclopedia of Education. London: BPC Wheatons Ltd, PP. 1199 - 1204.
2. positivist
3. interpretivist paradigm
4. reductionism

که *نسبی گرایی*[1] تلویحی رویکرد تفسیر گرا آن را جانشینی نامناسب برای اثبات گرایی ساخته است. نظریهٔ انتقادی، از دیدگاه مدافعانش، نوید بخش حل مسائل هر دو مکتب، در ترکیبی منظم و برتر است که علوم تجربی ـ تحلیلی، و تاریخی ـ تفسیری را به قلمروهای موضوعی ویژهٔ متقابل خودشان تخصیص می‌دهد و با روش‌شناسی خاص خودشان تکمیل می‌کند.

نظریهٔ انتقادی، افزون‌بر ارجاع علوم به قلمروهای ویژهٔ تحت نفوذشان و لذا کاهش ادعاهای مربوط به برتری این یا آن روش‌شناسی، از جهت گیری سیاسی متمایزی هم برخوردار است. این نظریه، اظهار می‌دارد که سلطهٔ علوم و ظهور فناوری و دیوان‌سالاری، ناشی از روندهای توسعهٔ سرمایه‌داری جدید است که به گونه‌ای فزاینده، حریم زندگی اجتماعی را مورد تجاوز قرار داده‌اند (هابرماس، ۱۹۷۶ ب). در نتیجهٔ امپریالیسمِ همراه با افول و فرسایشِ نهادها و مشروعیت‌های سنّتی، خلأ مشروعیتِ پدید آمده، با اعتقاد جدید به علوم پر می‌شود (هابرماس، ۱۹۷۲ ج). طبق نظر هابرماس، آنچه در این فرایند محو می‌شود، امکان بروز سؤال‌هایی دربارهٔ هنجارها و ارزش‌های اجتماعی، و نیز سؤال‌هایی دربارهٔ «زندگی خوب» در قلمرو عمومی است. وقتی این سؤال‌ها مطرح می‌شوند، فقط می‌توان آن‌ها را با عدسی‌های کج‌نمای عمل ابزاری، یا علایق فنی درك كرد كه به نظر می‌رسد آن‌ها را به وسیلهٔ الگوی وسیله ـ هدفِ وبر[2]، حل‌شدنی می‌سازد. به نظر هابرماس، افشای تجاوز نامشروع علم به حریم هنجارهای اجتماعی، موجب «انتقادی» شدن نظریهٔ انتقادی، به همان مفهومی می‌شود که مارکس از این واژه می‌فهمد، چرا که به‌این ترتیب، ایدئولوژیك بودن علم و فناوری معلوم می‌گردد. دورنمایی که چنین بینشی را امکان می‌سازد به تفکری انتقادی مربوط می‌شود که عاملان را از باورهای غلط، آزاد یا رها می‌کند و سپس به طرح‌هایی واقعی برای غلبه بر ستم رهنمون می‌نماید.

مشاهدهٔ جذابیت نظریهٔ انتقادی برای شماری از مربیان منتقد اثبات گرایی، محتاط در برابر نسبیت گرایی و محافظه کاری تلویحی مکتب تفسیری، و سرخوردهٔ از به اصطلاح «اقتصادگرایی» نظریهٔ تربیتی مارکسیستی (برای مثال، باولز و جینتیس، ۱۹۷۶)، که در جست‌وجوی شالوده‌ای مناسب‌تر برای نظریه و عمل تربیتی عادلانه به لحاظ اجتماعی بوده‌اند، دشوار نیست. در نتیجه، نظریهٔ انتقادی، کاربردهایی در، مثلاً، نظریهٔ برنامهٔ درسی (اپل، ۱۹۸۲؛ ون مانن، ۱۹۷۷)، مدیریت آموزشی (فوستر، ۱۹۸۶، ۱۹۸۰؛ بیتز، ۱۹۸۳؛ زیرو، ۱۹۸۳)، پژوهش عملی (کار و کمیس، ۱۹۸۶)،

---

1. relativism

2. Weber's means - end scheme

تربیت معلم (بالدوین، ۱۹۸۷)، تحلیل سیاست تربیتی (پرونتی، ۱۹۸۵)، برنامه‌ریزی (ویلر، ۱۹۸۴)، نظریهٔ تربیتی (یانگ، ۱۹۸۹)، و آموزش بزرگسالان (مزیرو، ۱۹۸۵) داشته است. به‌علاوه، برای توضیح بحران آموزش و پرورش رسمی نیز به کار رفته است (شاپیرو، ۱۹۸۴؛ برای آشنایی با فهرست جامع‌تر، نگاه کنید به ایورت، ۱۹۹۱).

ون مانن (۱۹۷۷، ص ۲۰۹) که نظریهٔ انتقادی را در ساختن برنامه درسی به کار برده، می‌گوید: «برنامهٔ درسی به عنوان مجموعه‌ای به هم پیوسته از سبک‌های رفتاری تلقی می‌شود که باید نظارت، نقد، و توجیه شوند.» بنابراین، از دیدگاه وی، سؤال‌های مربوط به تناسب عملی، مثلاً، برنامه‌های تربیت معلم، قابل ترجمهٔ مستقیم به تقاضا برای شایستگی فزایندهٔ معلم و اثربخشی برنامهٔ درسی‌اند.

در مدیریت آموزشی، نویسندگانی مانند بیتر، فوستر، و ژیرو معتقدند که ادارهٔ مدارس، وقتی بر مبنای نظریهٔ مدیریت علمی (که از نظر آن‌ها معادل اثبات‌گرایی است) انجام شود، فقط بر جنبه‌های فنی - رویه‌ای عملیات آن‌ها تأکید می‌ورزد که بعد از آن هم تنها به عنوان کانون‌های مناسب و مشروع تحلیل به شمار می‌آیند. از دیدگاه آن‌ها، مدارس باید با همهٔ پیچیدگی‌های تعاملی‌شان مطالعه شوند. این کار باید با استفاده از روش «تحلیل فرهنگی»، همراه با تأکید بر فهم و تفکر انتقادی صورت پذیرد. دلیل منطقی تحلیل فرهنگی، به بیان ژیرو، آن است که «اندیشهٔ فرهنگ... نیرویی سیاسی... لحظه‌ای نیرومند در فرایند سلطه» [است] (ژیرو، ۱۹۸۳، ص ۳۱).

مزیت نظریهٔ انتقادی از دیدگاه کسانی مانند فوستر (۱۹۸۰، ص ۴۹۹) که مفاهیم بنیادی‌اش را می‌پذیرند آن است که بنابر فرض گریز نظریهٔ انتقادی از نقدهای وارد بر اثبات‌گرایی و سپس، نظریهٔ تفسیری، «می‌توان علمی اجتماعی داشت که نه تجربی محض باشد، نه تفسیری صِرف.» پس شرط‌ها بلند و هدف‌ها جاه‌طلبانه‌اند، چرا که اگر نظریهٔ انتقادی بتواند به ادعاهایی که از طرف او مطرح می‌شود و به ادعاهایی که خودش مطرح می‌کند جامهٔ عمل بپوشاند، براستی نامزدی بزرگ برای یك نظریهٔ اجتماعی جامع و نوین، به طور عام، و برای تعلیم و تربیت، به طور خاص، خواهد بود.

با وجود تأکید ژیرو بر مکتب قدیمی‌تر، روایت مورد نظر در این جا از نظریهٔ انتقادی، همان است که در کارهابرماس مطرح شده، زیرا روایت اوست که اطلاعات اساسی را برای اکثر مربیان علاقه‌مند به نظریهٔ انتقادی فراهم می‌آورد. بنابراین، وظیفهٔ ما فقط بررسی ادعاهای اصلی نظریهٔ انتقادی نیست، بلکه به اختصار، روشن ساختن آنچه خودش مصمم به انجام آن است نیز هست.

این مهم است، چرا که طرفداران نظریهٔ انتقادی، هم از حیث نظری، آن را برتر از تئوری اجتماعی و تربیتی اثبات گرا می دانند و هم از حیث عملی و سیاسی، مطلوب تر. هر چند هیچ یك از این دو ادعا موجه به نظر نمی آید، اما ادعای نخست بررسی خواهند شد، چرا که اعتبار هر نظریه، نه فقط به موجّه بودن ادعاهای معرفتی اش، بلکه به دلایل زیربنایی این ادعاها نیز بستگی دارد. اگر این دلایل ناکافی باشند، پس همهٔ ادعاهای مأخوذ از آنها، اعم از «عملی» یا «سیاسی»، به همان اندازه ناموجه خواهند بود. اگر معلوم شود که نظریهٔ انتقادی، نظریه‌ای بی‌ربط و نامتجانس است، پس هر نظریهٔ تربیتی که می خواهد موجه بودنش را از آن بگیرد نیز چنین خواهد بود.

این مدخل در صدد بررسی دو دیدگاه اساسی در نظریهٔ انتقادی است: (الف) مفهوم علایق، و (ب) اندیشهٔ صلاحیت ارتباطی که به «وضعیت گفتاری مطلوب»[1] می انجامد. مفهوم اول، این نظریه را به عنوان نظریه‌ای معرفتی توجیه می کند، و مفهوم دوم، راه‌حل پیشنهادی هابرماس برای مسأله «نظریه ـ عمل» است که طرحی برای غلبهٔ بر سلطه به‌شمار می‌رود.

۱ـ علایق هابرماسی

محور فهم رویکرد هابرماس به نظریهٔ اجتماعی، چیزی است که وی آن را مسألهٔ بنیادین علم اجتماعی معاصر می داند که عبارت است از رابطهٔ بین نظریه و عمل (هابرماس، ۱۹۷۴). منظور وی از این مطلب، آن است که رابطهٔ بین معرفت و عمل اجتماعی، رابطه‌ای *ابزارگرا*[2] شده که بی‌طرفی علم را مفروض می انگارد. علم، آزاد از ارزش‌ها و در نتیجه، ناتوان از ارائهٔ هر گونه رهنمودی به مردم برای چگونگی ادارهٔ زندگی‌شان تلقی می گردد. این دستاورد، حاصل پیروزی «علم گرایی»[3]، یا «اثبات گرایی» است که از نگاه هابرماس، خودش را به صورت تنها شکل معتبر معرفت می نمایاند. این است که از دیدگاه هابرماس، تفکر انتقادی راجع به شکل‌های رایج سلطه، امری غیر ممکن است، چرا که به نظر می رسد آنها هم مسائلی هستند که با استفاده از ابزارهای فنی حل می‌شوند. هدف هابرماس آن است که بعد فکری تحت‌الشعاع اثبات گرایی را به نظریه بازگرداند و نظریه‌ای اجتماعی، با عنوان «نقد ایدئولوژی»[4]، عرضه بدارد که تئوری و عمل را

---

1. "ideal speech situation"
2. instrumentalist
3. acientism
4. "ideology - critique"

دوباره به هم بپیوندد.

جست‌وجو برای نظریهٔ جامع تکامل اجتماعی، به عنوان نظریه‌ای عقلانی، هابرماس را به‌سمت بررسی پیشرفت‌های جدید در علوم اجتماعی و فلسفهٔ تحلیلی علم، از یك سو، (هابرماس، ۱۹۸۵ ب)، و تحقیقات در حوزه فلسفه زبان و زبان‌شناسی نظری، از سوی دیگر، (هابرماس، ۱۹۷۲الف؛ هابرماس، ۱۹۷۲ ب، هابرماس، ۱۹۷۶ الف؛ هابرماس، ۱۹۷۹) سوق داد. افزون بر این، وی بحران بالقوهٔ سرمایه‌داری جدید (هابرماس، ۱۹۷۶ ب؛ هابرماس، ۱۹۷۶ ج) و زیرساخت‌های مکتب قدیمی‌تر نظریهٔ انتقادی را هم بازکاوی کرد (هابرماس، ۱۹۸۲). این مسائل، خارج از چارچوب این مدخل‌اند. مفهوم «علایق»[1] برای اهدافی که در این‌جا داریم، بیشترین اهمیت را دارد، چرا که این مفهوم، شالودهٔ نظریهٔ انتقادی و در حقیقت، به دنبال بازکاوی کلی رابطهٔ بین معرفت و علایق انسانی است.

از نگاه هابرماس، علایق، نه شبیه هیچ واقعیت تجربی ممکن دربارهٔ موجودات انسانی‌اند، نه ریشه در ذهنیت غیر تاریخی دارند، بلکه بر شرایط اساسی انسانی مربوط به کار (به پیروی از مارکس) و تعامل استوارند. در نتیجه، آنچه هابرماس، علاقهٔ «معرفتی» نیز می‌نامد، چنین است:

> *مقولهٔ ویژه‌ای که تا حدی با تمایز بین مرزبندی‌های تجربی و استعلایی، یا واقعی و نمادی، مطابقت دارد، تا حدی هم مطابق با تمایز بین انگیزش و معرفت است. چرا که معرفت، نه ابزاری محض برای سازگاری موجود زنده با محیط متغیر است، نه عمل یك موجود عقلانی صرف که در اثر تفکر، از متن زندگی دور شده است.* (۱۹۷۲ الف، ص ۱۹۷)

بنابراین، به علایق معرفتی، یا معرفت ساز، جایگاهی شبه استعلایی نسبت داده می شود که هابرماس به مشکل ساز بودن چنین نسبتی اذعان می‌ورزد (۱۹۷۴، صص۸ ف ف). نظریهٔ انتقادی، مدعی سه نوع علاقه است: فنی، عملی، و رهایی بخش. گفته می‌شود که این سه نوع علاقه، مطابق با سه نوع علم‌اند. از نگاه هابرماس، علوم طبیعی، در بردارندهٔ علاقهٔ فنی؛ علوم تاریخی - هرمنوتیکی، دربردارندهٔ علاقهٔ عملی؛ و علوم انتقادی (مانند جامعه‌شناسی و روانکاوی فرویدی) در بردارندهٔ علاقهٔ رهایی‌بخش‌اند. علاقهٔ فنی، هدایت کنندهٔ کار؛ علاقهٔ عملی، هدایت کنندهٔ تعامل؛ و علاقهٔ رهایی‌بخش، هدایت کنندهٔ قدرت است. کار، یا عمل عقلانی هدفمند، چنین تعریف می شود:

> *عمل ابزاری یا انتخاب عقلانی یا تلفیق آن‌ها. عمل ابزاری، به وسیلهٔ قوانین فنی مبتنی بر*

---

1. Interessen

معرفت تجربی اداره می‌شود. در هر حال، آنها مستلزم پیش‌بینی‌های مشروط دربارهٔ رویدادهای، مادی یا اجتماعی، قابل مشاهده‌اند. این پیش‌بینی‌ها می‌توانند درست یا نادرست از آب در بیایند. عمل انتخاب عقلانی، به وسیلهٔ راهبردهای مبتنی بر معرفت تحلیلی اداره می‌شود. این راهبردها مستلزم استنتاج‌هایی از قوانین مرجّح (نظام‌های ارزشی) و رویه‌های تصمیم‌گیری‌اند؛ این گزاره‌ها یادرست استنتاج می‌شوند یا نادرست. عمل عقلانی هدفمند، موجب تحقق اهداف مشخص در شرایط مشخص می‌شود. امّا هرچند عمل ابزاری، سازمان‌دهندهٔ وسایلی است که، درست یا نادرست، مطابق با معیارهای کنترل مؤثر واقعیت‌اند، عمل راهبردی، فقط به ارزیابی درست گزینه‌های ممکن وابسته است، که از محاسبهٔ تکمیل شده به وسیلهٔ ارزش‌ها و اصول اخلاقی سرچشمه می‌گیرد. (هابرماس، C،۱۹۷۲، صص ۹۲ـ۹۱)

دومین علاقهٔ معرفتی (علاقهٔ عملی)، توانایی درك واقعیت را از راه فهم زمینه‌های تاریخی گوناگون فراهم می‌آورد (هابرماس، ۱۹۷۲ الف، فصل‌های ۷ و ۸). این علاقه، متضمن الگوهای تعاملی است که زیربنای معتبری را برای ارتباط به دست می‌دهند. آنچه هابرماس «تعامل» یا «عمل ارتباطی» می‌نامد، همانند علاقهٔ فنی، عملی متمایز و تحویل ناپذیر است که مستلزم مقوله‌های توصیف، تبیین، و تفهم می‌باشد. همین مفهوم است که توجیه کنندهٔ روش «تحلیل فرهنگی» مورد استفادهٔ برخی نویسندگان در حوزهٔ آموزش و پرورش است.

از نظر هابرماس، همچنان که انسان‌ها از طریق کار خودشان را می‌سازند و بازسازی می‌کنند، در فرایند پیشرفت تاریخی‌شان، خود را از راه زبان و ارتباط شکل می‌دهند و تعین می‌بخشند. هرچند او هم یکصدا با مارکس، شکل‌های تاریخی معینی از تعامل را مورد تأکید قرار می‌دهد، اما اصرار می‌ورزد که تعامل نمادین، همراه با سنّت فرهنگی، «ترکیبی ثانوی» را پدید می‌آورد، که «تنها شالودهٔ فهم قدرت[1] و ایدئولوژی است» (۱۹۷۲ الف، ص ۴۲). مارکس، متهم به عدم درك اهمیت عمل ارتباطی است، چرا که این مفهوم، نقش برجسته‌ای در مفهوم کار اجتماعی ـ که هابرماس مدعی است با نظریهٔ عمل ابزاری او همخوانی دارد ـ ایفا نمی‌کند و زیر مجموعهٔ آن است. با این حال، ارتباط تحریف شده، که از نگاه هابرماس، هدف علاقهٔ عملی نهفتهٔ در علوم هرمنوتیکی است، مستلزم وجود نهادهای اجتماعی است که خودشان آزاد از سلطه‌اند. اما به

---

1. Herrschaft

اعتراف خود هابرماس، این نهادها هنوز به وجود نیامده‌اند. وی آرزو دارد که با افزودن الگوی تعامل نمادین، مفهوم مورد نظر مارکس از کار را به لحاظ معرفت‌شناختی توسعه دهد.

سرانجام، مفهوم علاقهٔ معرفتی رهایی‌بخش، به اساسی‌ترین علاقه، که در عین حال اقتباسی نیز هست، منتهی می‌گردد. این مفهوم را باید در بافت سنّت ایدآلیستی آلمان درك کرد که موضوع زیربنایی‌اش، به تعبیر هابرماس، آن است که عقل وقتی خوب فهمیده شود «به معنای ارادهٔ تعقل است. وقتی با خود می‌اندیشیم، معرفت به خاطر معرفت را سازگار با علاقهٔ به استقلال و مسئولیت می‌یابیم. علاقهٔ معرفتی‌رهایی بخش نیز در جست‌وجوی چنین اندیشیدنی است» (۱۹۷۲ الف؛ ص ۳۱۴) همین علاقه است که شالوده معرفت شناختی را برای دیدگاه هابرماس در باب نقد ـ که ادعا شده کارکرد علوم اجتماعی‌انتقادی است ـ فراهم می‌آورد. در نتیجه، این علاقه برای نظریهٔ تربیتی‌ای که می‌خواهد درست به همین شیوه، «مورد علاقه» واقع شود، از اهمیتی برابر برخوردار است.

۲ـ علایق و جایگاه معرفت‌شناختی آن‌ها

مفهوم علایق هابرماس در پاسخ انتقادی به اثبات‌گرایی پدید آمد. جایگاه ویژهٔ علایق، ریشه در تمایل وی به اجتناب از فروکاهی طبیعت‌گرایانهٔ علایق شبه استعلایی به علایق تجربی داشت. از یك طرف، هابرماس می‌خواهد بگوید که انسان‌ها طبیعت را دگرگون کرده‌اند، نظام‌های اجتماعی را پدید آورده‌اند، و در جریان تکامل خود، علوم را خلق نموده‌اند؛ جریانی که شبیه تکامل پنجه‌ها و دندان‌ها در حیوانات است (۱۹۷۲ الف، ص ۳۱۲). از طرف دیگر، او با طبیعت‌گرایی موافق نیست و ادعا می‌کند که این پیشرفت‌ها در تکامل آدمیان صرفاً تصادفی یا احتمالی نیستند، بلکه آن‌ها به دلیل برخورداری از علایق معرفت‌ساز پیشینی، این راه را گشوده‌اند. این علایق معرفتی با ویژگی «ضرورت فرامنطقی... که ما نه می‌توانیم آن‌ها را تجویز و نه بیان کنیم، بلکه فقط باید با آن‌ها کنار بیاییم» (ص ۳۱۲) مشخص می‌شوند. آن‌ها «ذاتی»اند، «در تاریخ طبیعی انسان ظاهر شده‌اند»، (ص ۳۱۲) و در «ساختارهای (نامتنوع؟) عمل و تجربه که ریشه‌های عمیقی دارند ـ برای مثال، در عناصر تشکیل دهندهٔ نظام‌های اجتماعی ـ» (ص ۳۷۱) واقع شده‌اند. از مشاهدهٔ این که آدمیان، به واقع، طبیعت را دگرگون کرده‌اند، نظام‌های اجتماعی را بنا نهاده‌اند، و علوم را خلق نموده‌اند، این نتیجه به دست نمی‌آید که آن‌ها این کارها را به خاطر علایق استعلایی انجام داده‌اند. به دیگر سخن، هیچ گونه ترادفی بین این سخن که علایق فنی، عملی، و

رهایی‌بخش در تاریخ طبیعی انسان ظاهر شده‌اند، و این سخن که آن‌ها حق‌اند و چارچوبی استعلایی برای همهٔ معرفت بشری فراهم می‌آورند، وجود ندارد. این چارچوب استعلایی را چگونه می‌توان توجیه کرد؟

دو راه‌حل وجود دارد. هابرماس می‌تواند به چارچوب استعلایی دیگری متوسل شود، یا به جای آن، بپذیرد که چارچوبی پیشینی وجود دارد. در ارتباط با راه‌حل اول، هابرماس اظهار می‌دارد که علایق معرفتی، ریشه در ساختارهای عمیق نوع بشر دارند. اما این، فقط مفهوم انسان‌شناختی استعلایی دیگری است که خودش احتیاج به توجیه دارد. این راه‌حل به عقب‌نشینی نامحدود از چارچوب‌های استعلایی می‌انجامد، چرا که می‌توان با هر چارچوب جدید، بر توجیه آن‌ها اصرار ورزید. معنای این سخن آن است که در پایان، هیچ توجیهی فراهم نمی‌آید. اگر قرار است از این عقب‌نشینی پرهیز کنیم، باید دست به دامن چارچوب پیشینی بشویم که هابرماس از این راه‌حل هم گریزان است. به نظر می‌رسد که هیچ کدام از این دو راه حل برگزیده نخواهند شد؛ جایگاه علایق که نه پذیرای دلیل تجربی است و نه در حوزهٔ استعلایی باید جست‌وجو شود (یعنی حقایقی شبه استعلایی بودن) چیز مبهمی خواهد بود. اگر جایگاه معرفت‌شناختی علایق این چنین به مخاطره بیفتد، پیامدهای وخیمی برای نظریهٔ انتقادی خواهد داشت، زیرا علایق برای فراهم آوردن شالوده‌ای جهت ادعاهای مطرح شده از سوی علوم به کار گرفته خواهند شد. معنای این سخن آن است که ادعای هابرماس مبنی بر وجود دو مقولهٔ معرفتی و پژوهشی متمایز، به خاطر نبود توجیه کافی باطل می‌شود.

در پرتو انتقادات گوناگون از جایگاه معرفت شناختی علایق (مثل مک کارتی، ۱۹۸۱؛ لورز و لاکومسکی، ۱۹۹۱، به‌ویژه در فصل ۷) هابرماس حس کرد که ناچار است بنویسد: «امروز نظر من این است که تلاش برای توجیه نظریهٔ انتقادی از راه نظریهٔ معرفت، هرچند به بیراهه نرفته، به واقع، راهی غیرمستقیم بوده است» (۱۹۸۲، ص ۲۳۳). این ارزیابی موجب گردید که وی نظریه‌اش را بر نظریهٔ زبان، به جای [نظریهٔ معرفت. م] استوار گرداند (هابرماس، ۱۹۷۹، ۱۹۸۵ الف).

۳ـ صلاحیت ارتباطی و وضعیت گفتاری مطلوب

مفهوم صلاحیت ارتباطی که در وضعیت گفتاری مطلوب به اوج خود می‌رسد محور نظریهٔ انتقادی است، زیرا در این جاست که لایه‌های گوناگون تحقیقات هابرماس گردهم می‌آیند. به موازات نقد مارکس بر اقتصاد سیاسی، هابرماس می‌کوشد تا شکل‌های مختلف از

خودبیگانگی معاصر را که در ارتباطات بدشکل آشکار گردیده، روشن سازد. او می‌خواهد نشان دهد که استعداد رهایی‌بخشی در زبان عادی وجود دارد که هم متضمن و هم پیش‌بینی کنندهٔ وضعیت گفتاری مطلوب است که در آن، ارتباط آزاد از سلطه امکان‌پذیر می‌باشد. نفوذ تمام عیار نظریهٔ صلاحیت ارتباطی هابرماس را بدون مراجعهٔ به سه اصل زیربنایی آن، که نیازمند توضیح بیش‌تر است نمی‌توان به خوبی فهمید. این سه اصل عبارت‌اند از:

الف- نظریهٔ گفتمان و رابطه‌اش با تعامل،

ب- نظریه حقیقت اجماعی، و

ج- مفهوم وضعیت گفتاری مطلوب.

از دیدگاه هابرماس، می‌توان از این واقعیت شروع کرد که بازی‌های زبانی در حال اجرا، که کارهای گفتاری در آن‌ها مبادله می‌شود، بر اجماعی اساسی استوارند که در جریان بازشناسی متقابل دست‌کم چهار ادعای اعتبار پدید می‌آید. این ادعاها عبارتند از «قابل فهم بودن سخن، درستی جزء گزاره‌ای آن، صحت و مناسبت جزء عملکردی آن، و اعتبار فاعل سخن» (هابرماس، ۱۹۷۴، ص ۱۸؛ ۱۹۷۹، فصل ۱)

هابرماس معتقد است که در ارتباطات طبیعی، این ادعاها غیر منتقدانه پذیرفته می‌شوند. فقط وقتی اجماع پیشین به چالش کشیده می‌شود، می‌توان همهٔ ادعاها را زیر سؤال برد. موجه بودن این ادعاها در گرو «گفت‌و گویی نظری» است که کاری بین الاذهانی در داخل جامعهٔ محققان می‌باشد. این مفهوم، از تفسیر هابرماس از الگوی علم تجربی پیرس اقتباس گردیده است (هابرماس، ۱۹۷۲ الف، فصل‌های ۵ و ۶). هرچند گفت‌و گوی نظری، مستلزم «وجود محدودیت‌های عملی است»، امّا این موضوع، به طور ضمنی در تعامل، مسلّم انگاشته می‌شود، زیرا هابرماس فرض را بر این می‌نهد که فاعل‌ها به واقع می‌توانند باورهای خود را از راه گفت‌و گو توجیه کنند. این توانایی، خصیصهٔ بازی‌های زبانی در حال اجراست. با این حال، او به این حقیقت نیز واقف است که در میان شرکای ارتباطی، هیچ تناسب کاملی از حیث قدرت وجود ندارد.

اگر معلوم شود که اجماع باید عقلانی باشد، اما بعد از تأمل و بحث بیش‌تر، مشخص گردد که چنین نیست، چگونه می‌توان فهمید که عوامل پدیدآورندهٔ اجماع عقلانی کدام اند؟ هابرماس ادعا می‌کند که تنها منبع موجود، خود گفت و گو است. او می‌داند که این پاسخ ممکن است به دور باطل بینجامد و لذا اظهار می‌دارد که هر توافق پدید آمده‌ای اجماع نیست که معیار حقیقت محسوب شود. برای مثال، اگر توافقی بر مبنای آنچه هابرماس (پنهان یا آشکار)، عمل «راهبردی»

می نامد پدید آید، «شبه اجماع» خواهد بود (هابرماس، ۱۹۸۲، ص ۲۳۷). عمل راهبردی، عملی است که در درجهٔ اول برای حفاظت از موفقیت شخصی فرد، به‌وسیلهٔ فریب آگاهانه یا ناآگاهانه به عهده گرفته می‌شود. در مورد ارتباطاتی که به‌طور نظامدار تحریف شده‌اند (یعنی فریب ناآگاهانه)، هابرماس معتقد است که «دست کم یکی از شرکا خودش را در رابطه با این حقیقت که او به واقع، راهبردی رفتار می کند فریب می‌دهد، در حالی که وی فقط در ظاهر، نگرشی را پذیرفته که به طرف دستیابی به فهم جهت گیری شده است» (ص ۲۶۴). به نظر هابرماس، حتی در این مورد نیز خود بازیگران می توانند بفهمند ـ ولو «به طور مبهم و شهودی» ـ که کدام یك از این دو نگرش را پذیرفته‌اند. هر دو نوع نگرش به عنوان «گونه‌های تعامل اصیل»، تلقی و ممکن است در کل با یکدیگر تلفیق شوند. در نتیجه می گوید: «...در بیش‌تر مواقع برای یك مشاهده‌گر دشوار است که اسناد درستی داشته باشد» (ص ۲۶۶). به نظر وی، اگر می‌خواهیم به یك اجماع حقیقی (یا «تأسیسی»[1]) دست یابیم باید قدرت بحث را به عنوان تنها الزام جایز بپذیریم، و جست‌وجوی جمعی حقیقت را به عنوان تنها انگیزهٔ مُجاز مورد توجه قرار دهیم.

پس وقتی دلیل، قانع کننده باشد و شخص را به جست و جوی حقیقت برانگیزد، صلاحیت عقلانی بودن، پیدا می کند. در این دیدگاه، عقیدهٔ هابرماس نهفته است که برای گفت و گو جهت رسیدن به مراحل عالی باید آزادی فزاینده‌ای وجود داشته باشد، دعاوی حقیقت و دعاوی مربوط به صحت گفته‌ها و هنجارها باید به لحاظ برهانی بودن قابل ارزیابی، و در جریان ارزیابی نیز قابل تغییر یا ردّ باشند. از نگاه هابرماس، شرایط دستیابی به این گونه آزادی در «وضعیت گفتاری مطلوب» حاصل می شود، به این دلیل که «طرح وضعیت گفتاری مطلوب، به ضرورت، با ساختار گفتار بالقوه درآمیخته است؛ و نیز به این دلیل که هر گفتار، حتی گفتار فریب کارانهٔ عمدی، به‌سوی تصور حقیقت، جهت گیری شده است» (۱۹۷۲ ب، ص ۱۴۴). وضعیت گفتاری مطلوب، وقتی به دست می آید که شرایط روابط متقارن، که متضمن برخورداری همهٔ گویندگان از فرصت‌های مساوی برای انتخاب و اجرای «اعمال گفتاری» و قبول نقش‌های گفت و گویی قابل تعویض است، فراهم آید. طبق نظر هابرماس، از آن جا که گفت و گوی عملی در مجموع تحریف می‌شود، و نیز از آن جا که وضعیت گفتاری مطلوب فقط قابل پیش‌بینی است، ارزیابی تجربی این موضوع که آیا شرایط وضعیّت یاد شده به واقع حاصل گردیده یا خیر، و تا چه اندازه، دشوار است.

---

1. "founded"

به اعتقاد هابرماس، این مسأله را به هیچ طریق پیشینی نمی توان حل کرد. حتی در شرایط مطلوب نیز هیچ معیار واحد و مسلّمی برای داوری در بارهٔ این که آیا اجماع به دست آمده تأسیسی است یا خیر وجود ندارد؛ فقط با نظر به گذشته است که می توان مشخص کرد شرایط وضعیت گفتاری مطلوب حاصل گردیده است یا خیر. مشکل یاد شده در این واقعیت قرار دارد که:

وضعیت گفتاری مطلوب، نه پدیده‌ای تجربی است، نه یك مفهوم محض، بلکه یك فرض یا اسناد متقابل[1] اجتناب ناپذیر در گفت و گو است. این فرض می تواند، گر چه لازم نیست، در برابر واقعی باشد؛ اما حتی وقتی در برابر واقعی است هم خیالی است که عملاً در ارتباط، مؤثر است. این است که من ترجیح می دهم از پیش بینی وضعیت گفتاری مطلوب سخن بگویم. این پیش بینی به تنهایی مجوّزی است برای پیوستن ما به اجماعی که به واقع، بدست آمده و ادعا می شود عقلانی است. در عین حال، معیاری است نقادانه که می توان با آن، هر اجماع به واقع بدست آمده را زیر سؤال برد و وارسی کرد (هابرماس در مك کارتی، ۱۹۷۶، ص ۴۸۶).

این دیدگاه دقیقاً به کجا می انجامد؟ قطع نظر از جنبه‌های انتزاعی اش، انسان را به یك الگوی روشی برای مذاکره می سپرد که در عمل، سه ویژگی دارد:

الف ـ به دلیل تفاوت قدرت موجود در جامعه، هر کسی نمی تواند در مذاکره شرکت کند؛

ب ـ حتی وقتی انسان در عمل به توافق می رسد، مطمئن نیست که این توافق، به واقع، یك اجماع است، ابزاری هم برای وارسی این مسأله ندارد (با فرض این که انجام چنین کاری در وهلهٔ اول ارزشمند است)؛ و

ج ـ زبان مورد استفاده برای رسیدن به اجماع، خودش حامل ایدئولوژی است. هر چند هابرماس تأکید می کند که الگوی او فقط یك «پیش بینی» برخوردار از جایگاه «فرضیهٔ عملی» است که به هیچ جامعه تاریخی ارجاع نمی شود (هابرماس، ۱۹۸۲، صص ۲۶۲ـ۲۶۱)، با این حال می توان بر ظرفیت بالقوه این الگو برای متحقق شدن در این جا و اکنون تأکید کرد. به خاطر داشته باشید که راه‌حل این معما آن است که فقط با نظر به گذشته می توان مشخص کرد شرایط آن حاصل شده است یا خیر. باز هم به خاطر داشته باشید که این شرایط، اصول مسلّم روابط متقارن‌اند که در آن‌ها همهٔ گویندگان از فرصت‌های مساوی برای «انتخاب و اجرای اعمال گفتاری» برخوردارند. امّا این‌هم مشکل را حل نمی کند، زیرا باید این سؤال را تکرار کرد که از کجا می توان فهمید این

1. Unterstellung

«فرصت‌های برابر» حاصل شده‌اند؟ چون همهٔ چیزی که باید از آن پیروی شود گزارش‌های فردی است که ممکن است آگاهانه یا ناآگاهانه، گمراه کننده یا حتی غلط باشند، ارزیابی مربوط به گذشته نیز نمی‌تواند از عقب‌گرد شکاکانه اجتناب کند.

هابرماس، الگوی خود را «توهم ذاتی» و «فرض اجتناب‌ناپذیر گفت‌وگو» می‌نامد که درعین حال، ممکن است همیشه غیرواقعی باشد. مك کارتی از این مطلب، چنین نتیجه گیری می کند: «با این حال، چنین چیزی موجب عدم مشروعیت این آرمان نخواهد شد؛ آرمانی که می‌تواند به طور کم و بیش مناسب به واقعیت نزدیك شود؛ آرمانی که می‌تواند به صورت راهنمایی برای نهادینه کردن گفت‌وگو و به عنوان معیاری منقدانه برای سنجش هر اجماعی که به‌واقع، به‌دست آمده، خدمت کند» (۱۹۸۱، ص ۳۰۹).

هر چند این، دفاعی نامتعارف از وضعیت گفتاری مطلوب نیست، امّا نامعتبر است. نامعتبر بودن آن از این روست که وضعیت گفتاری‌مطلوب، در اصل، تحقق نیافتنی است. این دفاع نمی‌تواند به طور «کم‌وبیش» مناسب به واقعیت نزدیك شود، زیرا همان‌گونه که در بالا گفته شد، شرط رجوع به گذشته، هابرماس را از مسألهٔ توقف عقب‌گرد شکاکانهٔ بی‌حدوحصر رها نخواهد کرد. در نتیجه، حتی نمی‌توان به آنچه خوداندیشی و علاقهٔ رهایی‌بخش نوید می‌دهد دست یافت: آزادی از نگرش‌های جزمی که به هرحال فقط پیش‌شرط رسمی اقدام عملی، سیاسی در طرح هابرماس دربارهٔ اشیاء است. برای عملی شدن نظریه هابرماس باید چیزی را که از نظر خودش هنوز وجود ندارد، بلکه فرض می‌شود در نتیجهٔ این نظریه به وجود خواهد آمد پیش‌فرض گرفت: یعنی دنیایی که در آن، قدرت و کنترل، برابر شده‌اند. پس، این نظریه، نسبت به مسأله تغییر اجتماعی، که سازندهٔ بخش بسیار زیادی از میراث تاریخی ـ ماتریالیستی آن است، ساکت می‌باشد. (برای آشنایی با نقد بیش‌تر این جنبه، نگاه کنید به اورز و لاکومسکی، ۱۹۹۱، فصل ۷)

۴ـ نتیجه‌گیری

این که الگوی عقلانی نامبرده (یعنی اشخاص عاقلی، تفاوت‌هایشان را در وضعیت گفتاری مطلوب به بحث می گذارند) دست کم به عنوان راه‌حلی بالقوه برای «مسألهٔ نظریه/ عمل» معروف ـ که نظریه سنتی (اثبات گرایی) را ناتوان از آگاه سازی و هدایت عمل می‌داند ـ گرامی داشته شده، مایهٔ حیرت و شگفتی است. اگر تحلیلی که گذشت درست باشد، به نظر می‌رسد که نظریهٔ انتقادی هم ناتوان از انجام چنین کاری باشد. هرچند ادلهٔ فوق‌الذکر، راه قابل ملاحظه‌ای را به

سوی توضیح مسائل مربوط به نظریهٔ صلاحیت ارتباطی، و لذا نظریهٔ انتقادی، می گشایند، اما در نهایت شکست می‌خورند، زیرا حقیقت اجماعی از رویارویی مستقیم با «موضوع‌های تجربهٔ ممکن»، گریزان است.

به دیگر سخن، نظریهٔ حقیقت اجماعی، منکر امکان ساخت گزاره‌های حقیقی دربارهٔ واقعیت تجربی است. اگر اصولاً نمی‌توانیم بفهمیم که، به گفتهٔ هابرماس، در جامعهٔ معاصر، ارتباط تحریف شده و ستم وجود دارد یا خیر، پس به تفکر محض وانهاده می‌شویم. می‌توان از راه شهود، این مطلب را پذیرفت که تفکر، به‌صورت نقطه ضعف دیگری برای معرفت درمی آید. اگر نظریهٔ انتقادی جامعه می‌خواهد برای این دنیا مناسب باشد باید این مسائل اساسی را حل کند.

همچنین نگاه کنید به: نظریه‌های جامعه‌شناختی کلاسیک در باب تعلیم و تربیت؛ نظریه‌های جامعه شناختی معاصر در باب تعلیم و تربیت؛ تحقیق مشارکتی؛ الگوهای تحقیق در تعلیم و تربیت.

پی‌نوشت‌ها

Apple M.W 1982 *Education and Power*. Routledge and Kegan Paul, London

Baldwin E.E 1987 Teory VS. ideology in the practice of teacher - education. *J. Teach. Educ.* 38 (1): 16-19

Bates R.J. 1983 *Educational Administration and the Management of Knowledge.* Deakin University Press, Geelong

Bowles S. Gintis H 1976 *Schooling in Capitalist America.* Basic Books. New York

Bredo E, Feinberg W (eds.) 1982 *Knowledge and Values in Social andEducational Resarch.* Tempie University Press, Philadeiphia, Pennysylvania

Carr W, Kemmis S 1986 *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research.* Falmer Press, London

Evers C.W.LakomskiG 1991 *Knowing Educational Administration.* Pergamon Press, Oxford

Evert G.D 1991 Habermas and education: A comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature. *Rev. Educ. Res.* 61(3): 345-78

Foster W.P 1980 Administration and the crisis of legitimacy: A review of Habermasian thought. Harv. *Educ. Rev.* 50 (4): 496-505

Foster W.P 1986 *Paradigms and Promises: New Approaches to EducationalAdministration.* Prometheus. Buffalo, New York

Giroux H 1983 *Critical Theory and Educational Pracite.* Deaking University Press, Geelong

Habermas J 1971 *Toward a Rational Society*. Heinemann. London

Habermas J 1972s. *Knowledge and Human Intrests*. Heinemann, London

Habermas J 1972 b Towards a theory of communicative competence. In: Dreitzel H. P (ed.) 1972 *Recent Sociology, No. 2: Patterns of Communicative Behavior*. Macmillan. New York

Habermas J 1972c *Toward a Rational Society*. Heinemann. London

Habermas J 1974 *Theory and Practice*. Heinemann, London

Habermas J 1976a *Systematicall distorted communication - In: Connerton P* (ed.) *1976 Critical Sociology*. Penguin, Harmondsworth

Habermas J 1976 b *Legitimation Crisis*. Heinemann, London

Habermas J 1976c *Zur Rekonstrukion des historischen Materialismus*. 2nd edn. Suhrkamp, Frankfurt

Ha bermas J 1979 *Communication and the Evolution of Society*. Beacon Press, Boston. Massachusetts

Habermas J 1982 A reply to my critics. In : Thompson JB. Held D (ed.) 1982 *Habermas: Critical Debates*. Macmillan. London

Habermas J 1985 a [trans. Mc Carthy T A] *The theory of Communicative Action I : Reason and the Rationalization of Society*. Beacon Press. Boston. Massachusetts

Habemas J 1985b *Zur Logik der Sozialwissenschaften*. Suhrkamp. Frankfurt

McCarthy TA 1976 A theory of communicative Competence. In: Connerton P (ed.) 1976 *Critical Sociology*. Penguin. Harmondsworth

McCarthy TA 1981 *The Critical Theory of Jurgen Habermas*. MIT Press, Cambridge. Massachusetts

Mezirow J 1985 Concept and action in adult - education. *Adult Educ. Q* - 35(3): 142-51

Prunty J.J 1985 Signposts for a critical educatioal policy analysis. *Aust J. Education*. 29 (2): 133-10

Shapiro S 1984 Crisis of legitimation: Schools, society and declining faith ineducation. Interchange 15(4): 26-39

Van Manen M 1977 Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curric*. Inq. 6(3): 205-28

Weiler H.N 1984 The political economy of education and development. *Prospects* 14 (4):467-77

Young RE 1989 *A Critical Theory of Education: Habermas and Our Children'sFuture*. Harvester Weatsheaf, New York

فصل سی و دوم

فلسفه، تعلیم و تربیت، و چالش پست مدرنیسم[1]

هوارد ای. اوزمن

ساموئل ام. کراور

در حال حاضر، مخالفت با مدرن، امری چشمگیر است، و واژه‌هایی با پیشوند *پسا* (Post) -«پسا صنعتی»، «پسا آزاد»، «پسا ساختاری» و حتی «پسا فلسفه» - به اطراف پرتاب می‌شوند. منتها واژهٔ فراگیر، همان پست مدرن است. برخی از صاحب نظران، ادعا می‌کنند که آنچه پست مدرن نامیده می‌شود، تنها جزیی از مدرن است، در حالی که دیگران، آن را پدیده‌ای جدید و متفاوت می‌دانند، از منظر یك تاریخدان، شاید مشکل چنین ادعاهایی آن است که ما - معاصران - در برابر آنچه در حال وقوع است، صرفاً بسیار سختگیر هستیم و پیش از آن که بتوانیم نظری به گذشته بیفکنیم و به شایستگی دربارهٔ اهمیت پست مدرنیسم داوری کنیم، می‌بایست زمانی سپری شود.

با این حال، اظهار نظرها دربارهٔ پست مدرن، فضا را پر کرده و نحوهٔ کاربرد این واژه غالباً ابهام آفرین است: آیا به این معناست که ما در حال ورود به یك دورهٔ تاریخی پس از مدرن - چیزی شبیه به نقطهٔ عطفی که با صنعتی شدن و انقلاب علمی، فن‌شناختی پدید آمد - هستیم؟ یا به معنای

1. Ozman, Howard A and Craver, Samuel M. (1995). *Philosophical Foundations of Education.* New Jersey: Simon Schuster. PP. 361-386.

تغییری در سبک‌های هنری و ادبی در درون عصر مدرن ـ آن گونه که با ظهور هنر مدرن و رمان مدرن رخ داد ـ است؟ یا این که پست مدرنیسم، چیز دیگری است: دوره‌ای میانین که در آن، شیوه‌های کهنهٔ اندیشیدن، در حال زیر سؤال رفتن و عصری نوین از فراسوی افق، در حال پدیدایی است؟ به دیگر سخن، ممکن است پرسش‌های خردمندانه‌ای از این دست مطرح شود: آیا دوران مدرن، مرده یا در حال مردن است؟ آیا پست مدرنیسم حقیقتاً یك نقطهٔ عطف تاریخی در اندیشه و فرهنگ انسانی است؟ یا این تغییر آشکار، فقط یك نوسان دوره‌ای در، مثلاً، ذائقه‌های هنری، ادبی، و نظری اندیشمندان است؟ در هر صورت، تحولی عقلانی در حال وقوع است، که باید به خاطر آثار و پیامدهایش بررسی شود.

تنوع پست مدرن

تقریباً هر مجلهٔ علمی که در یك یا دو دههٔ گذشته به نقد ادبی یا اجتماعی اختصاص یافته، حاوی نوشته‌هایی متعدد دربارهٔ موضوعی است که «پست مدرن» نامیده می‌شود، اما خود این اصطلاح به سهولت تعریف یا توصیف نمی‌شود. فردریك جیمسون (۱۹۸۸) در *ایدئولوژی‌های نظریه*[۱] خاطرنشان کرد که پست مدرنیسم، مفهومی شدیداً اختلافی است و مشکل اساسی به روابط انگلی‌اش با مدرنیسم مربوط می‌شود. در حقیقت، می‌توان هر ویژگی پست مدرن را عملاً و به سهولت به مدرن نسبت داد، اما جیمسون، آشکار ساخت که تحولات دههٔ ۱۹۶۰، که طی آن، حقایق مسلّم زمان، زیر سؤال رفت و تجارب گوناگونی در ارتباط با چشم‌اندازها و سبك‌های «ناخوشایند» زندگی به ظهور پیوست، عاملی مهم در تولد پست مدرنیسم بوده است. برای مثال، اهالی جهان سوم، یوغ‌های استعماری را به دور افکندند و حاشیه‌نشین‌ها و اقلیت‌ها، هویتی نوین برگزیدند. در این زمان بود که تحت تأثیر استالین‌زدایی، کمونیسم قدیم به فراموشی سپرده شد. امیدواری‌هایی به چپ جدید و کمونیسم نوین شکل گرفت و در ایالت متحده، مخالفت با جنگ ویتنام، نسل جدید را به مسیرهای افراطی اجتماعی و سیاسی کشاند.

با این حال، امروز می‌توان مشاهده کرد که آزادسازی موعود جهان سوم، ساده انگاری مفرطی بیش نبوده، جنبش‌های نوین کمونیستی و چپ گرا در رویارویی با محافظه کاری جدید پرخاشگر، عقب نشسته یا نابود شده، مخالفت با جنگ ویتنام و شور و هیجان شدید آن صرفاً

---

1. Ideologies of theory

به خاطره‌ای بدل گردیده، و بسیاری از سبک‌های «ناخوشایند» زندگی که در سال‌های خشن ۱۹۶۰ کاملاً سیطره داشت ـ و شکل‌های هنری و شیوه‌های فکری ـ که چونان فرهنگی والا خدمت می کردند ـ هم اکنون تا مرتبهٔ تولید انبوه کالاها تنزّل یافته و به شکل‌های عادی زندگی روزمره، تبدیل شده است. پس، از منظر جیمسون، آنچه ابتدا بسیار نوید بخش تلقی می گردید، در دههٔ ۱۹۸۰ به صورت اموری فرعی یا پیش پا افتاده در آمد. به نظر می‌رسد نومیدی و خستگی، ازجمله نتایجی است که حاصل گردید.

از دیدگاه تود ژیتلین[1] در سال ۱۹۸۹، حجم و سطح تفسیرها پیرامون پست مدرن، نشان می‌دهد که این موضوع حقیقتاً مهم است و نگرانی زیادی دربارهٔ آن وجود دارد. ژیتلین دریافت که این اصطلاح معمولاً به سبک‌های گوناگونی اطلاق می‌شود که با نوعی خستگی هنری یا عقلانی و علاقه به طنز، احتمال و فرهنگ عمومی در ارتباط‌اند. دیدگاه پست مدرن، از اندیشمندان اروپایی، همچون *میشل فوکو*[2]، ژاك دریدا[3]، *ژان بودریلار*[4]، *ژاك لاكان*[5]، و *ژان ـ فرانسوا لیوتار*[6]، سرچشمه می گیرد: و یکی از مهم ترین مسائل مورد علاقهٔ آن، چگونه زیستن، حس کردن و اندیشیدن در دنیای گسترش هسته‌ای، بی‌ثباتی اقتصادی و ناپایداری سیاسی است. ژیتلین، دیدگاه‌های پیش مدرن و مدرن را از پست مدرن، تفکیك کرد.

پیش مدرنیسم، همانند رنسانس که فرهنگ رفیع باستانی را بیش از فرهنگ عمومی می‌ستود، شیفتهٔ نوعی وحدت نظر بود. مدرنیسم هم که فرا رسید، سودای وحدت را در سر می‌پروراند، اما کوششی علیه فروپاشی وحدت قدیمی تر بود؛ و هر چند حسرتی برای جامعیت مفروض گذشته وجود داشت، اقتدار سنّتی در معرض تردید قرار گرفت و اقتداری نوین ـ از قبیل اقتدار علم بر دین ـ جستجو شد. اما در پست مدرنیسم، وحدت طلبی، به ظاهر محدود گردیده و آرایشی شگفت‌انگیز از سبك‌ها و تفسیرها به وقوع پیوسته است. *تقلید ادبی*[7]، *تفاوت*[8]، و *كنار هم نهادن*[9] برجستگی دارد و داعیه‌های سنّتی در *باب جهان شمولی*[10]، ساخت‌زدایی گردیده، زائد تلقی می‌شوند. اگر مدرنیسم، وحدت قدیمی تر را ویران ساخته و خودش نیز در حال فروپاشی است، ژیتلین نشان داد که پست مدرنیسم، مجذوب قطعات برجای مانده است.

---

1. Todd Gitlin
2. Michel Foucault
3. Jacques Derrida
4. Jean Baudrillard
5. Jacques Lacan
6. Jean-Francois Lyotard
7. pastiche
8. difference
9. juxtaposition
10. universality

به طور کلی، اندیشهٔ پست مدرن، متوجه بحرانی در فرهنگ گردیده، بر این باور است که به هیچ رو نمی توان سنّت فرهنگی یا شیوهٔ فکری واحدی را به منزلهٔ یك *فراروایت*[1] ـ صدایی جهان شمول برای تمامی تجارب بشری ـ به خدمت گرفت. چنان که ژان ـ فرانسوا لیوتار در *شرایط پست مدرن*[2] (۱۹۸۴). بیان می کند، یك تعریف ساده از پست مدرن، «تردید دربارهٔ فراروایت‌ها» است. یکی از دیدگاه‌هایی که غالباً به وسیلهٔ پست مدرنیسم زیر سؤال رفته، فراروایت مدرنیستی اروپایی در باب ساختارهای عقلانی جهان شمول است که چونان معیارهایی برای قضاوت دربارهٔ خیر، حقیقت، و زیبایی، به کار می آیند. این دیدگاه در فلسفه، همان است که *ریچارد رورتی*[3] در *فلسفه و آیینهٔ طبیعت*[4] بدان حمله برد و اعلام کرد که فلسفه صرفاً «آیینهٔ» عینی «طبیعت» نیست که تمام داعیه‌های معرفتی در برابرش سنجیده شوند. *جان کاستی*[5] در اثری مشابه، به نام *الگوهای گم شده: تصاویر انسان در آیینهٔ علم*[6]، خردگرایی علمی را به لحاظ ادعاهایی که در باب عینیت بی طرفانه دارد ـ با این که پژوهش واقعاً علمی به جای اتکای بر آیین روش شناختی محض، تا حد قابل ملاحظه‌ای بر حدس، شهود، و حتی لذت زیبایی شناختی متکی است ـ به باد انتقاد گرفت.

بدین سان، آنچه پست مدرنیسم می بیند بحرانی در فرهنگ است، آنچه می ستاید نگرشی بت شکنانه است که با داعیه‌های جهان شمول درهم می شکند، و آنچه ردّ می کند یقین عینی است که درصدد پایان بخشیدن به بحث و مجادله است. در نتیجه، مرزهای مشخصی همچون مرزهای معرفتی میان رشته‌های دانشگاهی، که روزگاری بس روشن به نظر می آمدند، امروز رنگ پریده به نظر می رسند. یك نکته مورد توجه، نحوهٔ تأثیر مطالعات فلسفی معاصر بر دیگر رشته‌ها و چگونگی تأثیر این رشته‌ها بر فلسفه است. این نوع بارور سازی متقابل احتمالاً در تعامل بین فلسفه و علوم اجتماعی، تاریخ، و زبان و ادبیات، بسیار چشمگیر بوده، اما به همان اندازه به نظریهٔ تعلیم و تربیت نیز سرایت کرده است.

اگر تعلیم و تربیت، موشکافی های پست مدرن را تجربه کرده، احتمالاً ـ هر چند نه منحصراً ـ نیرومندترین منبع آن، پیروان *نظریهٔ انتقادی*[7] بوده‌اند. برای مثال، *استنلی آرونویتز*[8] و

---

1. metanarrative
2. The Postmodern Condition
3. Richard Rorty
4. Philosophy and Mirror of Nature
5. John Casti
6. Paradigms Lost: Images of Man in the Mirror of Science
7. critical theory
8. Stanley Aronowitz

هنری ژیرو[1] در *تربیت پست مدرن: سیاست، فرهنگ، و نقد اجتماعی*[2] (۱۹۹۱)، بخشی از مشکل روشن‌سازی پست مدرنیسم را ناهمخوانی شرایط پست مدرن معرفی کردند. به علاوه، متوجه یك بحران در فرهنگ شده، نوعی تربیت پست مدرن رهایی‌بخش را که از حیث گزینه‌های ـ هرچند موقتی ـ آن پاسخگو است، پیشنهاد نمودند. نکتهٔ مهمی که آرونویتز و ژیرو مطرح ساختند، رویکردی بنیادین به تربیت و دموکراسی بود که می‌بایست جایگزین روایت‌های کهنهٔ حاکم بر علوم انسانی، علم مدرن، و اثبات گرایی فلسفی می گردید.

سنت‌های دانش که *برنامه درسی*[3] را بر اساس قواعد یك سنت ویژهٔ فرهنگی، «قوانین علمی»، یا اصول اولیه استوار ساخته بودند، به مثابهٔ شکل‌هایی از سلطه گری مداوم، مورد اعتراض قرار می گیرند. آرنویتز و ژیرو، راه چاره را در تدوین یك برنامهٔ درسی دیدند که حاوی دانش حاشیه‌ای و گفتمان‌های متفاوت، به ویژه پیرامون هویت‌های جنسی، نژادی، قومی، و طبقاتی است. آنها از تعلیم و تربیتی دفاع می کنند که این صداهای حاشیه‌ای را به جایگاهی برابر با یا حتی فراتر از معیارهای سنتی ارتقاء می‌بخشد. دانش سنتی فراموش نمی‌شود، اما وقتی که مورد مطالعه قرار می گیرد، باید محتوا به منظور «ساخت‌زدایی» از «متن» بررسی شود؛ ساخت‌زدایی از متن یعنی تشخیص این موضوع که متن چگونه عقاید متفاوت ما را (به لحاظ جنسیت، نژاد، و مانند آن) شکل می‌دهد و بخش‌هایی از جامعه را به قدرت و ثروت می‌رساند و بخش‌های دیگر را به جایگاه پیروان فرو می کاهد.

پست مدرنیسم و فلسفه

پست مدرنیسم اساساً مولود فکری فیلسوفان نیست، اما آنان به یقین در زایش و گسترش آن سهمی به سزا داشته‌اند. بسیاری از پست مدرنیست‌ها واژهٔ «نظریه» را بر فلسفه ترجیح می‌دهند، زیرا می خواهند از فراروایت‌های سنتی و مرزبندی‌های ساختگی بین حوزه‌های معرفت، که به واسطهٔ خطوط مرزی میان رشته‌های تحصیلی پدید می آیند، اجتناب کنند. با وجود این، سخن گفتن از فلسفهٔ پست مدرنیسم، کاری منصفانه خواهد بود، اگر توجه شود که پست مدرنیسم با تنوع و التقاط مشخص می گردد، و «فلسفهٔ پست مدرن» بر توافق یا

---

1. Henry Giroux
2. Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism
3. curriculum

وحدت فکری فوق‌العاده‌ای دلالت ندارد. اگر پست مدرن، طفیلی مدرن باشد، فلسفه پست مدرن، که مجذوب چیزهایی است که فلسفه مدرن ساخته است، نیز چنین خواهد بود. از این رو، مروری فشرده، برای فراهم آوردن یك زمینه مناسب انجام خواهد شد.

فلسفهٔ پراگماتیسم، که دیدگاه‌های متافیزیکی دربارهٔ یك جهان کلی را مردود می‌شمرد، معرفت را امری موقت و غیریقینی می‌داند و متضمن تعهد در برابر بهبود یا حل مسائل انسانی است؛ تعهدی که در آن، تعلیم و تربیت نقشی محوری دارد. طرفداران اصلی‌اش *چالرز سارندرس پیرس*[1]، *ویلیام جیمز*[2]، و *جان دیویی*[3] اند، و امید خوش‌بینانهٔ آنها به آینده و نیاز به کار و فعالیت برای حل مسائل، از جملهٔ شاخص‌های پراگماتیسم است. از اواسط قرن بیستم، پراگماتیسم رو به افول نهاد، اما با احیای آن، دیدگاه پراگماتیك نوین با موضوعات خاص پست مدرن در فلسفه و تعلیم و تربیت، همچون رد فراروایت‌ها و بیزاری از یقین عینی، طنین‌افکن می‌شود. *ریچارد برنشتاین*[4]، *ریچارد رورتی*[5]، و *کرنل وست*[6] از نمایندگان اصلی نوپراگماتیسم اند و رورتی -به طور مشخص- با فلسفهٔ پست مدرن شناخته شده است.

تفکر پست مدرن به *رفتارگرایی*[7]، به دلیل دیدگاه کل‌گرایانهٔ آن دربارهٔ عینیت علمی و فروکاستن نیات و اعمال انسانی تا حد یك فناوری رفتار، پاسخ منفی می‌دهد. پاسخ پست مدرنیسم به فلسفه تحلیلی نیز منفی است، زیرا این فلسفه، مجذوب *اثبات‌گرایی*[8] و *عینیت‌گرایی*[9] است. با این حال، پست مدرنیست‌ها در برابر حساسیت فلسفهٔ تحلیلی نسبت به زبان، به خصوص آثار بعدی لودویگ ویتگنشتاین[10]، که زبان را دارای کاربردهای گوناگون می‌دانست و تأثیر متقابل معانی را می‌ستود، واکنش مثبت نشان می‌دهند.

وجودگرایی[11]، *پدیدارشناسی*[12]، و *فلسفهٔ تأویلی*[13] نیز در اینجا قابل ذکرند. برخی از چهره‌های این فلسفه‌ها عبارتند از: *فردریك ویلهلم نیچه*[14]، *مارتین هایدگر*[15]، و *ژان پل سارتر*[16]. مبارزهٔ نیچه با فلسفهٔ سنتی و دیدگاه‌های اخلاقی و سیاسی مهم وی، وجودگرایی و دیگر

---

1. Charles S. Pierce
2. William James
3. John Dewey
4. Richard Bernstein
5. Richard Rorty
6. Cornel West
7. behaviorism
8. positivism
9. objectivism
10. Ludwig Wittgenstein
11. existentialism
12. phenomenology
13. hermeneutics
14. Friedrich Wilhelm Nietzsche
15. Martin Heidegger
16. Jean-Paul Sartre

دیدگاه‌های فلسفی را تحت تأثیر قرار داد. تحلیل و تفسیر هایدگر از مفهوم «بودن در جهان»[۱]، موجب بررسی مفاهیمی چون بی‌نظیر بودن و اختصاصی بودن گردید. سارتر این نظریه را مطرح کرد که ما باید معنای خودمان در جهان را بسازیم. پذیرش مارکسیسم به وسیلهٔ این فیلسوف با اصرار بر این که هیچ نوع جبرگرایی عینی در کار نیست، همراه بود. پست مدرنیست‌ها در این نظریه‌ها، به ویژه در مبارزه با فلسفهٔ سنتی، با تأکید بر بی‌نظیر بودن و اختصاصی بودن، و بدبینی به جبرگرایی عینی، حمایت و پشتیبانی زیادی پیدا می‌کنند. این موضوعات نیز در فلسفه و فلسفهٔ تربیتی پست مدرن، پذیرشی همدلانه می‌یابند.

در غرب، شنل مارکس سرانجام به مکتب *فرانکفورت*[۲] و *نظریهٔ انتقادی*[۳] منتقل گردید. بخشی از این تحول، به دلیل تغییراتی بود که در سرمایه‌داری غرب رخ داد و بخشی دیگر به دلیل سرخوردگی نسبت به مارکسیسم کهنهٔ «متداول». اندیشمندانی چون جرج *لوکاش*[۴] تحلیل‌هایی انتقادی از تغییرات ساختاری در جوامع غربی فراهم ساختند، درحالی که دیگر متفکران، از قبیل *آنتونیو گرامشی*[۵]، مارکسیسم را از تضاد طبقاتی دوگانه با سلطهٔ فرهنگی و تضاد بین گروه‌های فرهنگی مسلط و تحت سلطه دور ساختند. مکتب فرانکفورت، به رهبری تئودور *آدورنو*[۶] و *ماکس هورکهایمر*[۷]، رویکردهای میان رشته‌ای جدیدی را برای مطالعهٔ جامعه و فرهنگ مطرح ساخت، و اصطلاح «نظریه انتقادی» آرام آرام به کار بسته شد. در نتیجه، نظریهٔ انتقادی دارای اهمیتی فراوان برای فلسفه و نظریهٔ تربیتی پست مدرن است.

معمولاً فلسفهٔ مدرن، موضوع‌ها و اندیشه‌هایی را عرضه می‌کند که بسیاری از پست‌مدرنیست‌ها از آن‌ها تغذیه می‌کنند، هرچند به یقین، عدم توافق و بیزاری نیز وجود دارد. با توجه به این موضوع، می‌توان زمینهٔ فکری فلاسفهٔ پست مدرن را بهتر درک کرد، چرا که آن‌ها از پیشینیان، عناصری را هم مورد انتقاد قرار داده و هم پذیرفته‌اند.

پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت

هرچند به نظر می‌رسد که نیرومندترین عنصر فلسفهٔ تربیتی پست مدرن از سنت

---

1. dasein
2. Frankfort School
3. critical theory
4. George Lukacs
5. Antonio Gramsci
6. Theodor Adorno
7. Max Horkheimer

مارکسیستی نظریهٔ انتقادی اخذ گردیده، اما تنوع، ویژگی برجستهٔ این فلسفهٔ تربیتی است. هنری ژیرو، که با همکاری استنلی آرنویتز آثاری را پدید آورده، یکی از برجسته‌ترین نمایندگان نظریهٔ انتقادی پست مدرن در فلسفهٔ تعلیم و تربیت است. افزون بر این، *پیتر مک لارن*[1]، یک رویکرد *قوم‌نگارانه*[2] را پدید آورده که با ژیرو دقیقاً همتراز است؛ مک لارن این رویکرد را «تربیت انتقادی»[3] نامیده است. دیگر افراد در زنجیرهٔ پست مدرن عبارتند از *کلو چریهولمز*[4]، که پایه گذار یک نوع *پراگماتیسم انتقادی فراساخت گرا*[5] است، و *سی. ای. باورز*[6] که از نظریهٔ انتقادی فاصله گرفته، مدافع دیدگاهی است که آن را *فرالیبرالیسم*[7] نامیده است. از دیگر افرادی که در تربیت پست مدرن سهم دارند، *ویلیام استنلی*[8] است که تربیت انتقادی پست مدرن را به سنت *بازساخت گرای اجتماعی در تعلیم و تربیت*[9] وصل کرده است. در هر حال، آثار شخصیت‌های فوق، حاکی از تنوع پست مدرن در فلسفهٔ تعلیم و تربیت است.

بخش عمده‌ای از ادبیات پدید آمده در تربیت پست مدرن، ریشه در نظریهٔ انتقادی دارد. البته عناصر نیرومندی از مارکسیسم در نظریهٔ انتقادی وجود دارد؛ اما بدگمانی پست مدرن به فراروایت‌ها، تفکر مارکسیستی را هم نشانه گرفته و به همین جهت، نظریهٔ انتقادی پست مدرن، تعدیل‌هایی را در این تفکر به وجود آورده است. گزارش هنری ژیرو از این تغییرات، روشن کنندهٔ این مطلب است. وی در کتاب *گذرگاه‌های مرزی*[10] (۱۹۹۲)، از *ساموئل باولز*[11] و *هربرت جینتیس*[12]، که با تفسیر مارکسیستی خود از تعلیم و تربیت، به عنوان گونه‌ای تولید مجدد اجتماعی، به تربیت بنیادی انرژی بخشیده‌اند، تمجید کرد. پیر بوردیو[13] با *دیدگاه گرامشی*[14] خود، مبنی بر این که مدارس برای اشغالگران موقعیت‌های منفعت آفرین، «سرمایهٔ فرهنگی» لازم را دوباره تولید می کنند، تأثیری مشابه بر جای نهاد. به اعتقاد ژیرو، هر دو دیدگاه، مبتنی بر نظریه‌های مارکسیستی تضاد طبقاتی - به عنوان اصل تبیین کنندهٔ سلطه - و فاقد نظریهٔ وسیع‌تری دربارهٔ قدرت - که در راستای اندیشه‌های فوکو باشد - بودند. نفوذ مارکسیسم، به دلیل

---

1. Peter Mclaren
2. ethnographic approach
3. critical pedagogy
4. Cleo Cherryholmes
5. poststructuralist critical pragmatism
6. C.A.Bowers
7. postliberalism
8. William Stanley
9. social reconstructionist tradition in education
10. Border Crossings
11. Samuel Bowles
12. Herbert Gintis
13. Pierre Bourdieu
14. Gramscian perspective

نقص‌های درونی‌اش رو به کاهش رفت، اما ژیرو بر این عقیده است که برای به انجام رساندن نقدی مؤثر بر مدرنیسم، هنوز هم فهم سنت مارکسیستی اهمیت دارد، هر چند باید از زبان کل گرایانهٔ مارکسیسم پرهیز شود.

از منظر ژیرو، وظیفهٔ فلسفی، عبارت است از بازاندیشی دربارهٔ مقصود و معنای تعلیم و تربیت به عنوان نقطه تلاقی مدرنیسم و پست مدرنیسم. از یك سو، وی خواهان حفظ و نگهداری اعتقاد مدرنیسم به عقل انسانی برای غلبه بر رنج (البته منهای داعیه‌های جهانشمول آن) و تأکید آن بر گفت‌وگوی اخلاقی، تاریخی، و سیاسی است. از سوی دیگر، طالب گنجاندن گفت‌وگوهای حاشیه‌ای و سیاست توجه به اختلافات، به منظور تعریف مجدد روابط بین حاشیه‌ها و مرکز برای تغییر و عدالت است.

نظریه پرداز انتقادی، *میشل اپل*[1]، احتمالاً برای نتیجه گیری‌های ژیرو دربارهٔ نومارکسیسم، استثناء قایل می‌شود. به نظر اپل، اهمیت طبقه، بیش از آن است که پست مدرنیست‌ها فکر می‌کنند و جنسیت و نژاد را نمی‌توان از طبقه جدا کرد. برای مثال، وی در «دانش رسمی»[2] خاطر نشان می‌کند که یك عامل مهم در میان حاشیه‌نشین‌های ایالات متحده، آن است که درصد بیشتری از افراد کم درآمد یا بیکار، زنان و رنگین پوستانند. این نشان می‌دهد که نژاد و جنسیت را نمی‌توان از طبقه جدا کرد و پست مدرنیست‌ها با عدم درك این موضوع به خطا می‌روند، بنابراین، از دیدگاه مارکسیستی‌تر اپل، توجه به شرایط مادی، تضاد طبقاتی، و ساختارهای اجتماعی حمایت کنندهٔ آنها مهم است و نظریهٔ تربیتی‌ای که از کنار این مسائل می‌گذرد، سست خواهد بود.

پیتر مك لارن اظهار می‌دارد که هر چند نظریه‌پردازان انتقادی، مشترکات بسیاری ـ از قبیل زمینهٔ مارکسیستی ـ دارند، اما اختلافاتی هم دارند؛ به ویژه، اختلاف بین رویکردهای به غایت نظری آرنویتز و ژیرو با رویکرد قوم نگارانهٔ مك لارن، که وی نام تربیت انتقادی را برای آن ترجیح می‌دهد، قابل ذکر است. مك لارن در *زندگی در مدارس*[3] (۱۹۹۴) خاطر نشان می‌سازد که تربیت انتقادی، مجموعه‌ای یکدست از اندیشه‌ها نیست؛ بلکه هدف مشترك آن تقویت ضعیفان و غلبه بر نابرابری‌ها و بی‌عدالتی‌هاست. تربیت انتقادی، شیوهٔ حمایتی مدارس از قدرت مسلط و تداوم

---

1. Michael Apple
2. Official Knowledge
3. Life in Schools

نابرابری‌های موجود را به چالش می‌خواند، و مدارس را مؤسساتی می‌داند که می‌توان در آنها به تقویت فردی و اجتماعی پرداخت. بنابراین، تربیت انتقادی «به طور قطع در برابر ستمدیدگان تعهد دارد.» تربیت انتقادی با تربیت عینیت‌گرایانه، فراتاریخی، و فارغ از سیاست، مخالفت می‌ورزد و به ویژه، با جنبه‌های سیاسی روابط قدرت در مدارس، که بخشی از جامعه بزرگ‌تر هستند، تناسب و همخوانی دارد.

کلو چریهولمز در *قدرت و نقادی: پژوهش‌های فراساختی در آموزش و پرورش*[1] (۱۹۸۸)، اصطلاح «فراساخت‌گرایی» را بر «فرانوگرایی» ترجیح می‌دهد، زیرا ساخت‌گرایی را مانعی بزرگ در برابر غلبه بر تربیت مدرن می‌داند. به نظر وی، ساخت‌گرایی، گونه‌ای اثبات‌گرایی است و ریشه در سنت روشنگری کنترل عقلانی امور بشری دارد. ساخت‌گرایی، مسألهٔ بزرگ‌تری را پدید می‌آورد، زیرا همراه با نظریهٔ پیشرفت و کنترل خطی عقلانی‌اش، بسیار سرزده، وارد تربیت مدرن شده است. این مسأله در تأکید بر یك برنامهٔ درسی کاملاً ساخت‌مند، تکیه بر آزمودن و دسته‌بندی کردن، و گسترهٔ کنترل دیوان‌سالارانه دیده می‌شود. به طور ساده، نظریهٔ ساخت‌گرا، نظام‌های اجتماعی را از راه روابط متقابل بخش‌های گوناگون با یکدیگر و با کل تعریف می‌کند، و می‌کوشد تا اصول عقلانی را برای چارچوب ساختاری نظام‌های اجتماعی و مدارس کشف کند. همین طور، ساختارگرایی، گونه‌ای فراروایت است که ساخت را کلید *لوگوس*[2] [در لغت یعنی گفتار، واژه، و عقل؛ و در اصطلاح پست مدرنیست فرانسوی، ژاك دریدا، یعنی «اصل عقلانی کنترل کنندهٔ جهان». م] معرفی می‌کند.

برعکس، روایت چریهولمز از اندیشهٔ فراساخت‌گرا، کار فوکو و دریدا را برای تحلیل و ساخت‌زدایی از فرض‌های ساخت‌گرایی به کار می‌برد، اما باید از نفی محض فراتر رفت، لذا چریهولمز عناصر اندیشه‌های دیویی و رورتی را برای پدید آوردن چیزی که «پراگماتیسم انتقادی» می‌نامد، مورد استفاده قرار می‌دهد. پراگماتیسم انتقادی، پاسخی است امکان‌پذیر به فرض‌های ساخت‌گرایانه در تعلیم و تربیت. وی پراگماتیسم انتقادی را از پراگماتیسم «متعارف» جدا می‌کند. پراگماتیسم متعارف، گفتمان‌های سنتی را غیرمنتقدانه می‌پذیرد و تعلیم و تربیت را برای مقاصد عملی سودجویانه به خدمت می‌گیرد. اما پراگماتیسم انتقادی بر نوعی بحران پست‌مدرن تأکید دارد. به علاوه، واکاوی بسیار دقیق معیارهای ارزشی و عقیدتی، چگونگی

1. Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education
2. Logos

سازماندهی و ادارهٔ سازمان‌ها، و نیز نحوه درك و تعامل ما با دیگران را نیز مورد تأکید قرار می‌دهد.

موضع سی. ای. باورز با دیگر نویسندگان تفاوت دارد، و هر چند وی، خارج از پست مدرن چپ افراطی قرار می‌گیرد، اما می‌توان او را هم زیر چتر متنوع پست مدرن جای داد. وی در کتاب «عناصر یك نظریهٔ تربیتی فرا لیبرال[1]» (۱۹۸۷)، کارهای *کارل راجرز*[2]، *بی. اف. اسکینر*[3]، *پائولو فریر*[4]، و جان دیویی، یعنی گروهی از افراد متفاوت که به اعتقاد وی نکته‌های گوناگونی را در درون طیف لیبرال عرضه می‌کنند، وارسی کرد. هر چند وی، کمك‌های مهم لیبرالیسم را تصدیق می‌کند، اما معتقد است که این طرز تفکر هم یك نوع «رژیم حقیقت»، همانند آن‌هایی است که فوکو مورد انتقاد قرار داده است. قصد باورز آن است که پا را از لیبرالیسم فراتر نهد، چرا که به عقیدهٔ وی، چارچوب مفهومی لیبرالیسم، بسیار محدود کننده و به واقع، ممکن است موجب پدید آمدن بحران در برداشت ما از مقصود اجتماعی و اقتدار فرهنگی گردد. این موضع به اندیشهٔ وی، نوعی جهت گیری پست مدرن می‌بخشد، اما به گونه‌ای که نفی و اثبات فرهنگی هر دو را شامل می‌شود. باورز می‌کوشد تا از راه کاربرد «زبان امکان» لیبرالیسم در زمینه‌هایی همچون بحران *بوم‌شناختی*[5]، که برای بنیادگذاران آن ناشناخته است، آن را روزآمد کند.

باورز نیز همچون نظریه‌پردازان انتقادی، خواهان یك «زبان نیرومندسازی»[6] است، اما از رویکرد نظریه انتقادی نومارکسیستی فاصله می‌گیرد، زیرا بر این اعتقاد است که این رویکرد برای فراهم آوردن مبنایی جهت نیرومندسازی بنیادین مورد نیاز امروزه، ناآزموده و نابسنده است. وی دیدگاه دیویی دربارهٔ خرد اجتماعی را می‌پذیرد و خواهان حفظ پیشرفت‌های لیبرال در حوزه‌های سیاست و آموزش و پرورش است؛ اما اعتقاد دارد که فردگرایی لیبرال، مشوق خودخواهی است که مسائلی چون بحران بوم‌شناختی را موجب می‌شود. باورز، خواهان نظریه‌ای تربیتی است که «اجتماع حافظهٔ» پیشرفت‌های فرهنگی مهم را حفظ می‌کند و جامعه‌ای اندیشمند پدید می‌آورد که نگاهش به آینده است. این دیدگاه، متضمن مفهوم جدیدی از فردگرایی بر اساس مشارکت سیاسی و خیر عمومی است.

---

1. Elements of a Post-Liberal Theory of Education
2. Carl Rogers
3. B.F. Skinner
4. Paule Friere
5. ecological
6. language of empowerment

هدف‌های تعلیم و تربیت

هنری ژیرو تأکید می کند که اخلاق، به‌ویژه، گفت‌وگوهای اخلاقی که به دانش آموزان، گنجینهٔ گرانبهاتری از معانی را عرضه می کنند و به آن‌ها برای برقراری ارتباط با تنوع در جامعهٔ بزرگ‌تر یاری می‌رسانند، باید بخش اصلی تربیت انتقادی باشد. این کار به آن‌ها کمك می کند تا دریابند که تجربهٔ فردی، چگونه تحت تأثیر گفت‌وگوهای اخلاقی متفاوت واقع می‌شود، و روابط اخلاقی بین خود و دیگران، که پیشینه، خاستگاه، و دیدگاه کاملاً متفاوتی دارند، چگونه شکل می گیرد. وظیفهٔ اساسی عبارت است از درگیر ساختن دانش آموزان در گفت‌وگوی اجتماعی که به آن‌ها کمك کند تاریخ و استثمار غیرضروری را رد کنند، و هدف، آن است که احساس مسئولیت اجتماعی در برابر دیگران، از جمله کسانی که برروی حواشی زندگی اجتماعی قرار دارند و به‌عنوان «بیرونی‌ها» شناخته می‌شوند، تقویت گردد. به دیگر سخن، هدف، رشد هویت‌های دانش آموزان است تا بتوانند با نابرابری مبارزه کنند و حقوق اساسی انسانی را گسترش دهند. پس، از این نظر، هدف تعلیم و تربیت، رهایی از ستم است.

گفت‌و گوی اجتماعی، موضوع بسیار مهمی است. ژیرو در *گذرگاه‌های مرزی* براین نکته تأکید کرد که نظریهٔ انتقادی‌پست مدرن، نقش تولید معنا را در شکل دادن به مرزهای وجود انسانی، مهم‌تر از تولید کار می‌داند. نظریهٔ مارکسیستی تضاد کار-سرمایه نمی‌تواند تبیین بسنده‌ای از شرایط انسانی داشته باشد، چرا که شرایط اجتماعی مبتنی‌بردین، جنسیت، نژاد، و قومیت، پویایی‌هایی دارد که نمی‌توان آن را به منطق تضاد طبقاتی فروکاست. چگونگی تأثیرپذیری هویت‌های شخصی از زبان - روایت‌ها و گفت‌وگوها - مهم‌تر است، از این رو، نظریهٔ انتقادی پست‌مدرنیستی بر «دنیای گفتمان» تأکید می کند که در آن، اصطلاحات و اعمال دلالت کننده، برنحوهٔ ارتباط اشخاص با دیگران، با خودشان، و با محیط مادی و فرهنگی پیرامون اثر می گذارند. پس، از این نظر، دنیای زندگی آگاهانهٔ ما یك دنیای «متنی»، یك «متن»، یا گفت‌وگوست که می‌توان آن را تفسیر، تحلیل، بازسازی یا «باز آفرینی» کرد. مردم از طریق متن، احساسشان را از خود و از روابط اجتماعی و فرهنگی خود توسعه می‌دهند.

دنیای گفتمان، دنیایی پیچیده است، نه دنیایی که بتوان آن را به صورت شسته و رفته، از طریق تقابل‌های دودویی یا جبراگرایی قانونمندانه‌ای که در «قوانین» علم و اقتصاد یافت می‌شود، تبیین کرد. بازشناسی اهمیت علایم و معانی، به معنای غفلت از نیروهای سیاسی و اقتصادی نیست؛ بلکه به معنای اختصاص دادن جایگاهی مهم به گفتمان در فهم چگونگی شکل گیری

هویت‌ها و معانی شخصی و اجتماعی، و نحوهٔ ایفای نقش قدرتمندانهٔ آن‌ها در به وجود آوردن تبعیض، ستم، و تضاد است. از دیدگاه ژیرو، هدف پست مدرنیستی رهایی از ستم، نامحدود کردن نقشهٔ فهم فرهنگی مسلط را به چالش می کشد.

پیتر مك لارن دربارهٔ هدف آموزش و پرورش، این گونه اظهار نظر می کند: آموزش و پرورش باید به تقویت فردی و اجتماعی بینجامد. وی در کتاب *زندگی در مدارس*، از این سنت امریکایی که مدارس، پدیدآورندهٔ جامعه‌ای مردم سالار و مساوات طلبند و برنامهٔ درسی مبتنی بر علوم انسانی سنتی، دانش آموزان را از ارزش‌های انسانی و معیارهای اخلاقی مطلع می سازد، انتقاد کرد. به اعتقاد وی، مدارس معاصر، حتی برای اعتلای سنت انسان گرای غربی ارزش اندکی قائل‌اند، و این فرض که تحصیلات مدرسه‌ای، مولّد تحرك اجتماعی و اقتصادی است باید ضد اسناد واقعی خدمت به منافع ثروتمندان مقایسه شود. این وضعیت دوم در اصلاحات محافظه کارانهٔ اخیر، که هدف‌ها و برنامهٔ درسی به رقابت بازار و رقابت اقتصادی بین المللی پیوند خورده است، مشاهده می‌شود.

گرایش‌های جاری و مسلط بر آموزش و پرورش، فرض را بر این می نهند که نظامات تربیتی موجود لازم‌اند و معلمان و اندیشمندان باید به این وضعیت خدمت کنند و برای هدایت سیاست‌ها و رویه‌های تربیتی، برپیش‌بینی‌پذیری و اندازه گیری علمی متکی باشند. آن‌ها براین عقیده‌اند که دانش آموزان، پیش از آن که بتوانند کارگزاران اخلاقی شایسته‌ای بشوند باید دانش اجتماعی و فنی لازم را بیاموزند. در مقابل، تربیت انتقادی براین فرض استوار است که تربیت برای تقویت و نیرومندسازی فردی و اجتماعی، بر گردآوری دانش، تقدم اخلاقی دارد، اگرچه کسب دانش، همراه با تقویت و نیرومندسازی انجام پذیرد. به اعتقاد مك‌لارن، هدف اولیه از تقویت فردی و اجتماعی، رشد تعهد دانش آموزان برای یك دگرگونی اجتماعی است که گروه‌های به حاشیه رفته، به ویژه ستمدیدگان فقیر را ارتقاء بخشد.

چریهولمز نیز رهایی از ستم را هدف مهم تعلیم و تربیت می‌داند، گرچه در کتاب *قدرت و نقادی* (۱۹۸۸) نسبت به دیدگاه‌های فوکو (که دعاوی معرفت و قدرت را به لحاظ تاریخی، به هم مرتبط می‌داند) و دریدا (که نشان داد معانی، پراکنده و در یك بازی مداوم‌اند) سخنانی هشداردهنده دارد. وی، دیدگاه خود را به این صورت بیان می کند: دعاوی ناظر به ضرورت نظامات تربیتی رایج، با دعاوی معرفتی و حقیقتی حمایت کنندهٔ از قدرت سیاسی موجود گره خورده‌اند. گفتمان مسلط، و معانی و تبیین‌های زبانی حمایت کننده از ضرورت نظامات تربیتی جاری صرفاً یك

ایدئولوژی ناپایدار است، نه یك حقیقت و معرفت غیرزمانمند. بنابراین، از دیدگاه چریهولمز، تعلیم و تربیت مناسب با گفتمان‌های مسلط در ارتباط است تا پرده از ادعاها و ناپایداری‌های نظم حاکم بردارد، و هم شرایط ظالمانه و هم شرایط ساخته‌شدنی برای آزادسازی و گسترش امکانات بشری را شناسایی کند. وی در عین حال، هشدار می‌دهد که مبارزهٔ با ستم ممکن است به انواع دیگری از ستمگری و زورگویی بینجامد. مردمی که زیر سلطهٔ قدرت و مقام هستند ممکن است تمایلی به رها شدن نداشته باشند. همان‌گونه که فوکو تأکید کرده است، پیروزی و غلبهٔ بر یك گفتمان قدرت و دعاوی معرفتی / حقیقتی آن، ممکن است منجر به پدید آمدن گفتمان‌های جدید قدرت و سلطه شود که خود به رژیم‌های ظالمانهٔ حقیقتی دیگری تبدیل می‌شوند. نتیجه‌گیری‌های دریدا دربارهٔ ناپایداری معانی و گفتمان‌ها باید ما را آگاه کند که رهایی از گفتمان‌های ظالمانه ممکن است به گفتمان‌های ظالمانهٔ جدید بینجامد. بنابراین، پراگماتیسم انتقادی چریهولمز بر کمك به دانش‌آموزان برای تفکر دربارهٔ معرفت و حقیقت دریافتی و حاشیه‌ای و پدید آوردن گفتمان‌های نوین تأکید می‌ورزد، اما در عین حال، دیدگاه دیویی دربارهٔ طبیعت «آزمایشی»[1] تعلیم و تربیت و خطاپذیری انسانی ـ به این معنا که نتیجه‌گیری‌ها و گزینش‌های ما دارای پیامدهای سیاسی، معنوی، و اخلاقی‌اند ـ را نیز مورد تأکید قرار می‌دهد. این نتیجه‌گیری‌ها و گزینش‌ها باید پیوسته مورد ارزیابی، بازسازگاری، یا بازسازی قرار گیرند.

سی. ای. باورز در کتاب *عناصر یك نظریهٔ تربیتی فرالیبرال* (۱۹۸۷) از اصلاح جامعه به‌عنوان هدف اساسی تعلیم و تربیت دفاع می‌کند. بررسی سنت تاریخی لیبرالیسم به‌وسیلهٔ وی، تحلیل فرهنگی محافظه‌کارانه‌تری را نسبت به نقدهای بنیادی برخی پست‌مدرنیست‌ها عرضه می‌دارد، هرچند او نیز مدافع یك نوع تربیت «زیست ـ منطقه‌ای» بنیادی است که بر تقویت و پی‌ریزی یك فرهنگ متناسب با محیط طبیعی تأکید می‌ورزد. باورز، هدف‌های تربیتی را در ارتباط با شناخت ـ مانند شناخت ضمنی سنت‌های فرهنگی ارزشمند برای «اجتماع حافظه» ـ در نظر می‌گیرد. شناخت صریح برای فهم خود به‌عنوان یك هستمند اجتماعی ضرورت دارد. این شناخت، متضمن فهم نیروهایی است که هویت شخصی و آگاهی اجتماعی را می‌سازند. با این حال، وی بر تربیت افراد برای عضویت مؤثر در یك جامعهٔ بوم‌شناختی اجتماعی و طبیعی تأکید می‌کند، نه بر دیدگاه لیبرالیستی آزادسازی خود. وی بر نیاز به فراتر رفتن از نظریهٔ لیبرالیستی فرد

1. experimental

مستقل و رسیدن به نظریه‌ای که فرد را هستمندی اجتماعی ـ فرهنگی تلقی می کند، تأکید می‌ورزد. از این منظر، زبان باید نقطه شروع تعلیم و تربیت باشد، چرا که زمینهٔ سازندهٔ موجودیت فردی است.

به اعتقاد باورز، یکی از چیزهایی که باید از آن آزاد شویم، ستم دانش نمادین است که در مدارس تعلیم داده می شود، زیرا این نوع دانش است که سواد را به چهرهٔ روشن دانش و یادگیری تبدیل می کند؛ در عوض، باید روابط گفتاری، همراه با سوادآموزی لحاظ گردد، و برزبان مشترك، چگونگی استفاده از زبان به وسیلهٔ ما و چگونگی استفاده از ما به وسیلهٔ زبان، و صلاحیت ارتباطی ـ به عنوان آماده کننده برای عضویت در یك جامعهٔ سیاسی ـ تأکید شود.

برنامهٔ درسی

به طور کلی، پست مدرنیست‌ها براین عقیده‌اند که برنامهٔ درسی نباید به صورت مجموعه‌ای از موضوع‌ها و رشته‌های بی ربط در نظر گرفته شود، بلکه باید در بردارندهٔ مسائل قدرت، تاریخ، هویت‌های فردی و گروهی، سیاست فرهنگی، و نقد اجتماعی منتهی به عمل جمعی تلقی گردد. به جای آن که وانمود شود تعلیم و تربیت، هیچ ارتباطی با سیاست ندارد، پست‌مدرنیسم، مواد و فرایندهای آموزشی (وسایل) را به ضرورت‌های یك جامعهٔ مردم‌سالار (غایات) متصل می کند. پست مدرنیست‌ها برنامهٔ درسی‌ای را به تصویر می کشند که موفقیت آن در گرو قدرتمند ساختن مردم و تغییر جامعه است، نه برنامه‌ای که از منافع اقتصادی و سیاسی مسلط حمایت می کند. این برنامه درسی به گونه‌ای است که ـ اگر بتوان گفت ـ خودش را از درون به بیرون سازماندهی می کند؛ یعنی از هویت‌ها و تاریخ‌های شخصی ملموس و تجارب معمولی دانش‌آموزان، به سوی معانی انتزاعی‌تر فرهنگ، تاریخ، و سیاست.

آرنویتز و ژیرو در کتاب *تعلیم و تربیت در محاصره*[1] (۱۹۸۵) و نیز در کتاب *تربیت پست‌مدرن*[2] (۱۹۹۱) بحث دامنه‌داری را درباره تعلیم و تربیت، میان محافظه کارها، لیبرال‌ها، و افراطی‌ها ترسیم کرده‌اند. آن‌ها از نوعی محافظه کاری ستیزه‌جو در دههٔ ۱۹۸۰ سخن می گویند که ابتکار عمل در آموزش و پرورش را به‌دست گرفت و برنامهٔ درسی را از طریق برپا کردن یك «جنگ فرهنگی» در مدارس، علیه اندیشه‌های لیبرال و چپ گرا دوباره تعریف کرد.

---

1. Education Under Siege
2. Postmodern Education

محافظه‌کاران، مدرسه را پایگاهی سیاسی دانستند که می‌توانند از راه فرهنگ، دیدگاه‌های خود را تسلط بخشند. برای مثال، *آلان بلوم*[1] در کتاب *بسته شدن ذهن امریکایی*[2] (۱۹۸۷) غوطه‌ور شدن دانشجویان در یك برنامهٔ درسی آموزش عالی را ـ که به تعبیر آن‌ها «جهانشمول» و «امپریالیستی» است و دلیل اصلی موجودیتش حفاظت از فرهنگ غرب است ـ ترویج کرده‌اند. به اعتقاد ژیرو (در گذرگاه‌های مرزی) (۱۹۹۲) کارهایی همانند کارهای بلوم، ندانسته به سود چپ افراطی خواهد بود، زیرا برنامه‌های سیاسی نومحافظه‌کاران، به مربیان کمك می‌کند تا مدارس را به عنوان *عرصه‌های فعالانهٔ سیاست فرهنگی* تلقی کنند، نه صرفاً جایگاه‌هایی برای تولید مجدد سلطه و استیلای فرهنگی. سلطهٔ محافظه‌کاران، مدارس را به سوی اصلاحاتی سوق داد که طی آن، دوباره از برنامهٔ درسی سنتی حمایت گردید، بودجه‌های آموزشی کاهش یافت، و مدارس به‌سوی تأمین نیازهای شغلی کشیده شدند. در نتیجه، مدرسه به عنوان پایگاهی برای سیاست‌های فرهنگی، از اهمیت بیشتری درمیان مربیان افراطی پست مدرن ـ که اصلاحات محافظه‌کارانه و نیز الگوی تفکر علمی در برنامه درسی و ارزشیابی را زیر سؤال برده بودند ـ برخوردار گردید. این مربیان، تمایز بین فرهنگ سطح بالا و سطح پایین را مردود می‌شمرند و براین عقیده‌اند که فرهنگ عمومی (از قبیل رسانه‌های نمایشی، داستان‌های مردم‌پسند، و موسیقی راك) خودش شایستهٔ مطالعه است ـ نه برای اطاعت، بلکه به عنوان موضوعی که می‌توان آن را برای معرفی چگونگی کمك‌دهی یا آسیب‌رسانی‌اش تحلیل یا ساخت‌زدایی کرد.

از آن جا که پست مدرنیست‌ها روایت‌های مسلط را مردود می‌شمرند، طرفدار گنجاندن روایت‌های ویژه و اختصاصی کسانی هستند که به دلیل نژاد، جنسیت، و طبقه، از اطاعت رنج می‌برند. آن‌ها مطالعهٔ مردمانی را که برحواشی فرهنگ جای دارند ارج می‌نهند، چرا که تاریخ‌های اختصاصی و سهمیه‌های فرهنگی می‌توانند به موقعیت‌های آموزشی منتقل شوند. این گنجایش‌ها به دانش‌آموزان کمك می‌کنند تا مرزهای مؤثر بر رفاه فردی و اجتماعی را درك کنند. افزون براین، پست مدرنیست‌ها نخبگان فکری را رد می‌کنند، زیرا اینان خود را فراتر از تاریخ می‌نهند و می‌کوشند تا برای دیگران «راه درست را معین کنند»؛ به همین دلیل است که پست مدرنیست‌ها از راه گنجاندن روایت‌های حاشیه‌ای که به تعبیر ژیرو، «عرضه کنندهٔ عرضه نشدنی» است، کثرت صداها را در برنامه درسی ترویج می‌کنند. آنان، همگام با فوکو، از درون

1. Allan Bloom

2. The Closing of the American Mind

زمینه‌های ویژهٔ تاریخی مربوط به مقام و قدرت به خرد و دانش می‌نگرند و دانش آموزان را تشویق می‌کنند تا خودشان را در ارتباط با تلاش‌های انسانی چنین زمینه‌هایی بشناسند. آنان، خواهان گنجاندن روایت‌های متنوع در برنامهٔ درسی، برای کمک به روشن کردن و آزاد ساختن امکانات انسانی‌اند.

از منظر تربیت انتقادی، یکی از جنبه‌های مهم برنامهٔ درسی، گنجاندن تجربه‌های عادی دانش آموزان، به عنوان بخش‌های مشروع برنامهٔ درسی است. این نظریه دربارهٔ برنامهٔ درسی، دربرگیرنده هویت‌های متضاد، سنت‌های فرهنگی، و دیدگاه‌های سیاسی دانش آموزان، و مخالف با فروکاستن مسائل قدرت، عدالت، و مساوات به گفتمان واحد مسلط است. تربیت انتقادی، اذعان می‌دارد که هویت‌های شخصی دانش آموزان در طول زمان شکل می‌گیرد و تحت تأثیر بسیاری از عوامل از جمله، تجارب شخصی آن‌هاست. از این رو، می‌توان تجارب دنیوی و عادی‌روزمرهٔ دانش آموزان (همراه با شکل‌های مجاز و رسمی دانش سنتی) را به عنوان موضوعات جدی مطالعاتی مورد استفاده قرار داد. در تربیت انتقادی، برنامهٔ درسی، به منزلهٔ بخشی از اشتغال جاری دانش آموزان در روایت‌های متنوعی تلقی می‌شود که هم به لحاظ فرهنگی و هم به لحاظ سیاسی، قابل تفسیر و بازسازی مجدد هستند.

بدین‌سان، از دیدگاه پست مدرنیسم انتقادی، مسأله برنامهٔ درسی، صرفاً استدلال به نفع یا ضد معیارهای تعیین شدهٔ دانش نیست، بلکه تعیین مجدد معنا و کاربرد معیارهای دانش است. به‌طور کلی، تربیت انتقادی بر نیاز به فروپاشی مرزهای رشته‌ای سنتی، به نفع یك رویکرد *میان رشته‌ای*[1] تأکید دارد. شاید بیان بهتر دیدگاه مذکور، این باشد که نیاز به خلق مفهوم جدیدی از دانش، که وابسته به مرزهای رشته‌ای نیست، وجود دارد. این دیدگاه از جهاتی شبیه توصیهٔ پراگماتیست‌ها به ویژه رویکرد «مسأله محور» *پیشرفت گرایان*[2] به برنامهٔ درسی است که بر طبق آن، دانش از رشته‌های بسیاری اخذ و حول محور یك مسأله یا مشکل سازماندهی می‌شود. اما همان گونه که ژیرو در *گذرگاه‌های مرزی* خاطرنشان کرده، برنامهٔ درسی باید به عنوان یك «سیاست فرهنگی» و «یك نوع حافظهٔ اجتماعی»، «دوباره مطرح گردد.» البته، رشته‌های سنتی تاریخ و ادبیات ـ به عنوان نمونه ـ همراه با انواع نظریه‌های تاریخ‌نگارانه و تفسیرهای ادبی خود، همواره به منزلهٔ شکل‌هایی از سیاست فرهنگی و حافظهٔ اجتماعی عمل کرده‌اند. از منظر ژیرو،

---

1. interdisciplinary approach
2. progressivists

سیاست فرهنگی، شامل آگاهی از تولید، خلق، و تفسیر دانش، به عنوان بخشی از یك كوشش گسترده‌تر برای خلق فرهنگ‌های عمومی است. مقصود از «حافظه اجتماعی»، آغاز کردن با [تجارب] روزمره و خاص، به عنوان مبنایی برای یادگیری، و سپس پرداختن به دانش سنتی و فرهنگ عمومی، به عنوان عناصری برای مطالعه و ارزیابی انتقادی، به منظور آگاه ساختن تجربهٔ شخصی است. با این حال، نکته بسیار مهم، که برای نظریه انتقادی پست مدرنیستی هم اهمیت خاصی دارد، آن است که این گونه برنامهٔ درسی باید روایت‌های «خاموش» بر روی حاشیه‌ها را اعتلا بخشد تا از یك محصول کلی که نظام‌های موجود قدرت و امتیاز را حفظ می کند، خودداری نماید. آموزش و یادگیری این گونه برنامهٔ درسی، حافظهٔ اجتماعی خاصی را در دانش آموزان پدید می آورد که نه بی نظیر و استثنایی و نه عام و کلی است، بلکه متضمن درك و فهم بسط یافته‌ای است که صداهای گوناگونی را از مرکز فرهنگ تا حواشی آن می‌پوشاند.

یکی از مسائل بسیار مورد علاقهٔ پست مدرنیست‌ها، غلبه بر این عقیدهٔ روشنگری است که می توان «قوانین جهانی طبیعت» را به واسطهٔ نور سرد عقل، از چهرهٔ یك جهان قابل فهم قرائت کرد. از دیدگاه ژیرو، چنین نظریه‌ای دربارهٔ عقل، مبرای از خطا نیست، زیرا پدیدآورندهٔ یك «برنامهٔ درسی پنهان» است که نوعی قدرت عام و فراگیر را بر دانش و اندیشه اعمال می کند. تربیت انتقادی از مربیان می خواهد که نسبت به ادعاهای دانش «عینی» که وانمود می کند خارج از زمان و ایدئولوژی است، به دیدهٔ تردید بنگرند، چرا که این گونه ادعاها دانش را بیرون از تاریخ و تغییرات در تجربهٔ انسانی و فراتر از نقد و گفت‌وگو قرار می‌دهند. به همین دلیل است که ژیرو اظهار می‌دارد که ما باید از راه به هم آمیختن زبان نقد و احتمال، مفهومی از راه‌حل‌ها را دوباره به‌دست آوریم. به اعتقاد وی، فمینیسم پست مدرن[1] نمونه‌ای از این راه‌حل‌ها است. نقد این دیدگاه بر مردسالاری، چشم‌های بسیاری را بر نابرابری‌های مبتنی بر جنسیت، گشوده و شکل‌های جدیدی از هویت و روابط اجتماعی را برای زنان فراهم آورده است. این نوع نقد، به بسط و گسترش آگاهی ما از آزادی فردی و مسئولیت اجتماعی را نیز فهم و درك تازه‌ای از ستم به افراد و گروه‌های اجتماعی به خاطر جنسیت آنها شده است. این نقدها به رشد تفکر آرمانی سودمند کمك می کنند، نه یك غیر آرمان گرایی که تنها به گذشته می‌نگرد و هیچ دیدگاه کارآمدی را در ارتباط با چگونگی توسعهٔ آزادی انسانی و مسئولیت اجتماعی در حال و آینده عرضه نمی‌دارد. از

1. postmodern feminism

طریق یك رویکرد انتقادی، به جای آن که آینده با نظریه‌های فرا تاریخی و بسته منجمد گردد، با امکانات جدیدش باز نگه داشته می‌شود.

باورز، عناصر فکری پائولو فریر و جان دیویی را در قالب دیدگاهی به هم می‌آمیزد که خطر پذیرش دانش دریافتی و شرایط موجود را به این عنوان که اجتناب ناپذیر هستند، به رسمیت می‌شناسد. با این حال، وی بر خلاف دیدگاه افراطی نظریه‌پردازان انتقادی، اهمیت بیش‌تری برای محافظه کاری فرهنگی قایل می‌شود، هر چند اذعان می‌کند که این کار باید با احتیاط انجام پذیرد و تعلیم و تربیت مبتنی بر دیدگاه انتقادی باید بر مسئولیت اجتماعی تأکید ورزد. باورز هم دیویی و هم فریر را به دلیل تأکید آن‌ها بر «زیستن رو به جلو»، به قیمت درك و قدردانی تاریخی از آنچه وی «اجتماع حافظه» می‌نامد، به باد انتقاد می‌گیرد. وی اظهار می‌دارد که این حرکت مداوم رو به جلو، یکی از نقاط ضعف لیبرالیسم به طور کلی است، زیرا لیبرالیسم، افراد را تشویق می‌کند که از قیدوبندهای اجتماعی بگریزند و داوری‌های اخلاقی را صرفاً یك تفسیر فردی نسبی قلمداد کنند.

نظریهٔ لیبرال، دیدگاهی را دربارهٔ فردیت ترویج می‌کند که همان نفع شخصی است و دنبال کردن نفع شخصی به استثمار دیگران و محیط انجامیده است. در عوض، باورز خواهان آن است که اقتدار سنت‌ها و معیارهای اصیل اجتماعی در اجتماع حافظه به تفکر انتقادی ـ به‌عنوان عنصری ضروری در انجام داوری‌های اخلاقی ـ متصل گردد. این دیدگاه، مؤید ارتباط معرفت / حقیقت با قدرت در نظریهٔ فوکو است، زیرا افراد در رویدادها یا زمینه‌های تاریخی جای دارند. این دیدگاه با دیدگاه ژیرو دربارهٔ حافظهٔ اجتماعی متفاوت است، زیرا باورز، چندان اشتیاقی به آزادی افراطی خود ندارد و اجتماع حافظه را برای به حساب آوردن محدودیت‌های ناشی از ارزش‌های اصیل می‌خواهد. باورز، دیدگاه خود درباره محافظه کاری فرهنگی را از محافظه کاری افراطی جدا می‌کند، چرا که اجتماع حافظه، همراه با گنجینه وسیع معانی سودمند آن، نیز موجب تقویت خود می‌گردد.

نقش معلم

همان گونه که ژیرو در گذرگاه‌های مرزی نوشت، آنتونیو گرامشی راه را برای پی بردن به اهمیت قدرت مسلط بر فرهنگ هموار ساخت و اخیراً شخصیت‌هایی چون پیر بوردیو آن را دوباره معرفی نمودند. نظریهٔ گرامشی نشان داد که منافع مسلط، بیش‌تر به‌ره‌بری برتری که

رضایت گروه‌های پیرو را برای تداوم نظم اجتماعی موجود جلب می کند، وابسته است تا قدرت آشکار. این رضایت به شیوه‌های گوناگونی سازماندهی می گردد، اما در مدارس، در چگونگی اداره و کاربرد برنامهٔ درسی و فرایندهای تربیتی یافت می‌شود. برای مقابله با این موضوع، معلمان باید مسألهٔ تفاوت را به شیوه‌ای که از نظر اخلاقی، چالش‌برانگیز و از نظر سیاسی، تحول آفرین است، به کار ببرند. برای مثال، به‌منظور فهم هرچه بیش‌تر این موضوع که چگونه هویت‌های شخصی به شیوه‌های متعدد و متناقض ساخته می‌شوند، می توان تفاوت‌های فردی ـ اجتماعی را در تربیت انتقادی گنجاند. این کار، متضمن تشویق دانش‌آموزان به کشف سرگذشت شخصی خود که ـ شامل خودشناسی نژادی، جنسی، و طبقه‌ای است ـ می‌باشد تا نشان داده شود که چگونه تجربه‌ها و هویت‌های انسانی به شکل‌های مختلف تاریخی و اجتماعی ساخته می‌شوند. تربیت انتقادی براین موضوعات تأکید دارد که چگونه هویت‌های گروهی در چارچوب روابط اجتماعی شکل می گیرند، چگونه بر محور تفاوت‌ها تعریف می‌شوند، چگونه این عوامل اهمیت پیدا می کنند، و چگونه این تفاوت‌ها بر یك جامعهٔ مردم‌سالار اثر می گذارند.

ژیرو در کتاب *معلمان در حکم افراد خردمند*[1] (۱۹۸۸)، درصدد نوعی تربیت انتقادی است که مربیان را به عنوان کارگزاران فرهنگی و «اندیشمندان تحول آفرین» که واجد نقش‌های خاص سیاسی و اجتماعی‌اند، در نظر می گیرد. به جای تعریف نقش معلم برحسب زبان باریك تخصص فنی، تربیت انتقادی به‌روشن‌سازی نقش وی به عنوان اندیشمند و کارگزار فرهنگی که ایدئولوژی‌ها و عملکردهای اجتماعی مناسب‌تری را تولید می کند، کمك می‌نماید. از این نقطه‌نظر، معلمان، هم‌اندیشمند و هم کارگزارند و نقش آن‌ها فقط تدریس مجموعه‌ای از دانش نیست، بلکه کمك کردن به دانش‌آموزان برای دیدن گرایش‌های ایدئولوژیك و سیاسی‌ای است که به طرق گوناگون، دانش‌برنامهٔ درسی را به خدمت می گیرند. نقش معلمان، نه فقط متضمن چگونگی کاربرد دانش برای یکپارچه کردن و عینیت بخشیدن، که همچنین متضمن چگونگی کاربرد آن برای آزاد ساختن دانش‌آموزان است تا به صورت اعضای منتقد یك [جامعهٔ مبتنی بر] مردم‌سالاری درآیند. برای مثال، پژوهش فمینیستی، دلایل قانع کننده‌ای مبنی بر محلی و شخصی بودن سیاست و این که می توان سیاست به این معنا را با سیاست در ابعاد جهانی‌تر آن درآمیخت، اقامه کرده است. این کار به معنای سادهٔ فروریختن مفهوم سیاسی در مفهوم شخصی یا

1. Teachers as Intellectuals

از اعتبار افتادن آن به خاطر مفهوم جهانی نیست، بلکه به معنای استفاده از یك تکیه گاه سیاسی برای کمك به دانش آموزان است تا بین مفهوم شخصی و مفهوم سیاسی ارتباط برقرار کنند و خود را با توجه به عواملی چون شکل‌های سازمانی نژادپرستی، جنسیت گرایی، و استثمار طبقاتی جامعهٔ بزرگ‌تر بشناسند. به این ترتیب، خردمند تحول آفرین بودن، متضمن کمك به دانش آموز برای دست یابی به یك آگاهی انتقادی است که تحصیلات مدرسه‌ای را به حیطه‌های عمومی فرهنگ، تاریخ، و سیاست مربوط سازد.

کلوچریهولمز، از دیدگاهی دیگر، تعامل کلاسی بین دانش آموزان و معلمان را به عنوان مسأله‌ای حیاتی در تدریس مورد توجه قرار می‌دهد. به اعتقاد وی، نوعی عدم تناسب وجود دارد. زیرا معلمان به واسطهٔ جایگاه اداری، تعلیم و تربیت، کارآموزی، تجربهٔ بیش‌تر، از اقتدار برخوردارند، و این عوامل، علیه تناسب در روابط معلم ـ دانش آموز عمل می‌کنند. اما از دیدگاه پراگماتیسم انتقادی، برای آن که دانش آموزان یاد بگیرند که خودشان را ابراز، و اعتماد لازم برای اکتشاف، آزمایش، و مسئولیت‌پذیری را کسب کنند، تناسب بیشتری لازم است. یك شرط اساسی برای بهبود تناسب آن است که معلمان برای گفت‌وگوی انتقادی با دانش آموزان و برقراری این گفت‌وگو در میان دانش آموزان، متعهد شوند. این کار، مستلزم کمك به دانش آموزان برای فراتر رفتن از اعتماد به دانش اثبات گرایانه‌ای است که بر مبنای اقتدار دریافت گردیده و سپس، متضمن آزمایش اصیل و تفکر انتقادی و قضاوت و داوری است. معلمان به جای رها کردن وظیفهٔ مدیریتی، از اعتماد بر دانش مقتدرانه بازمی‌دارند و دانش آموزان را تشویق می‌کنند تا استدلال‌های دریافتی را تحلیل و استدلال‌ها و قضاوت‌های خاص خودشان را پدید آورند. چریهولمز نیاز به استدلال‌ها و قضاوت‌های خوب را، که بر اساس دیدگاه دیویی در خصوص کمك به دانش آموزان برای توجه مسئولانه به مسائل روزمرهٔ اجتماعی قرار دارد، مورد تأکید قرار می‌دهد. پدید آوردن استدلال‌ها و قضاوت‌های خوب، مستلزم وجود ارزش‌های اساسی است که به عنوان معیارهای لازم برای یك جامعهٔ مردم سالار (از قبیل حرمت انسان، آزادی، برابری، و نوعدوستی) عمل می‌کنند.

توجه به تعامل معلم ـ دانش آموز برای باورز نیز اهمیت دارد. وی نقش اجتماعی کردن اولیه را ـ که هم اکنون از راه آموزش‌های مدرسه‌ای عرضه می‌شود ـ مورد تأکید قرار می‌دهد. به لحاظ تاریخی، اجتماعی کردن اولیهٔ جوانان عمدتاً در محیط‌های خانوادگی، مذهبی، یا شغلی، به صورت کارآموزی و به پیروی از مراجع اداره کننده این محیط‌ها انجام می‌شد. امروزه، بیش‌تر

بار مسئولیت اجتماعی کردن اولیه بر دوش مدارس قرار دارد و به اعتقاد باورز، این، فرصتی بی نظیر برای معلمان است تا به دانش آموزان برای زیر سؤال بردن فرض‌های حاکم، کشف و سنجش برداشت‌های پیچیده، و به بحث گذاشتن و پدید آوردن بینش‌ها کمك کنند. با تمام این‌ها، موفقیت در این زمینه، تا حد زیادی به میزان شناخت معلمان از وظایف خود و ماهیت سیاسی تعلیم و تربیت بستگی دارد.

یکی از مسائل اساسی آن است که معلمان نسبت به تأثیر خود بر فرایند زبان و چگونگی تأثیر این فرایند بر نحوهٔ تفکر و مفهوم‌سازی دانش آموزان، حساس باشند؛ چرا که تدریس و زبان، دارای ابعاد سیاسی مهمی در پرورش آنچه باورز شایستگی ارتباطی می‌نامد، هستند. تدریس، نه تنها شامل دانش آشکار و زبان گفتاری و نوشتاری، که متضمن زبان جسمانی و جلوه‌های رفتاری مقبول و نامقبول ـ که همگی، تغییر دهندهٔ فرهنگ و مؤثر بر اجتماعی شدن دانش آموز هستند ـ می‌باشد. کارکردهای اصلی تدریس به این قرار است: کمك به دانش آموزان تا افرادی شایسته در برقراری ارتباط بشوند، سنت‌های مهم را پاس بدارند، دانش دریافتی را مورد پرس و جو قرار دهند، عقاید و اعمالی را که به لحاظ فردی و اجتماعی زیانبارند آشکار سازند، و دربارهٔ مسائل اجتماعی و فرهنگی بحران آفرین عصر حاضر بیندیشند.

نقد پست مدرنیسم در تعلیم و تربیت

طبیعت گیج کننده و تازگی نسبی پست مدرنیسم، ارزیابی آن را دشوار می‌سازد. شاید منتقدان بگویند که توصیه‌های تربیتی پست مدرن تاکنون عمدتاً آزموده نشده‌اند، اما این قضاوت را می‌توان علیه بسیاری از دیدگاه‌های نظری در تعلیم و تربیت مطرح ساخت. با وجود تازگی پست مدرن، این دیدگاه نقاط قوت آشکاری دارد.

الف ـ نقاط قوت پست مدرنیسم

۱ـ توجه به تربیت معنوی و اخلاقی. موضع ژیرو و مك‌لارن در خصوص ملحوظ کردن تفاوت‌ها و حاشیه‌ها و این که «دیگری» (رانده‌شدگان به حواشی فرهنگ) چگونه می‌تواند جنبه‌های مهمی را به یك اجتماعی یادگیری بیفزاید، یکی از نمونه‌هاست.

تأکید بر گفت‌وگوی اجتماعی، که از طریق جذب دانش آموزان واقع در مرکز به سوی حاشیه‌ها تحقق می‌یابد، جنبهٔ اخلاقی نیرومند دیگری را به پست مدرنیسم می‌افزاید؛ در این زمینه، به جای تلقین یك فرهنگ واحد، هویت‌های شخصی و اجتماعی بر اساس فهم عمیق‌تر

تفاوت‌های فرهنگی شکل می گیرند. تأکید بر تفاوت و گفت‌وگوی اجتماعی، ارزش دیگری هم دارد و آن، پیشبرد تعلیم و تربیت برای یك جامعهٔ مردم‌سالار کثرت‌گرا است که می‌تواند از رشد منفعت‌طلبی‌های ضداجتماعی جلوگیری کند.

۲ـ مفهوم بحران پست مدرن نه فقط در حوزهٔ فرهنگ بلکه در حوزهٔ محیط نیز به کار می‌رود، و حساسیت در برابر بوم‌شناسی، وجه دیگری برای پرورش مسئولیت اجتماعی است. رویکردهای پست مدرن به تعلیم و تربیت، نویدبخش یك نوع احساس مسئولیت شخصی، اجتماعی، و بوم‌شناختی است که بسیاری از دیدگاه‌های تربیتی دیگر فاقد آنند.

۳ـ توجه به ماهیت سیاسی تعلیم و تربیت، یك نقطهٔ قوت دیگر است، هرچند روابط بین تعلیم و تربیت و سیاست از دیرباز شناخته شده است. کتاب جمهوری[1] افلاطون، یك نمونهٔ اولیه از کاربرد آموزش و پرورش برای اهداف سیاسی است، و نظریهٔ مارکسیستی نیز حاوی دیدگاهی سیاسی دربارهٔ تعلیم و تربیت می‌باشد. اما تأکید پست مدرن بر سیاست تفاوت (به لحاظ نژاد، طبقه، و جنسیت) به نظریه‌ای که دربارهٔ برنامه درسی به عنوان یك نوع سیاست فرهنگی دارد، متصل شده است. توجه به ماهیت سیاسی تحصیلات مدرسه‌ای و روابط قدرت در درون این تحصیلات، بینش‌های نسبتاً جدیدی را پدید آورده است. این بینش‌ها موجب روشن شدن چگونگی شکل گیری هویت‌های شخصی و اجتماعی گردیده، آشکار ساخته‌اند که این هویت‌ها نه از طریق سلطهٔ آشکار، که از راه روایت‌های ظریف قدرت در برنامهٔ درسی و ساختار مدرسه پدید می آیند. فهم‌های جدیدی که به واسطهٔ این بینش‌ها به دست آمده‌اند، می‌توانند به گونه‌ای شایسته‌تر، دانش آموزان را آزاد سازند و حساسیت مربیان را نسبت به ابعاد وسیع‌تر کارشان برانگیزند.

۴ـ توجه پست مدرن به زبان، گفت‌وگو، و روایت، که اذهان مردم را شکل می دهند، موجب توجه بیش‌تر به نحوهٔ خدمت‌رسانی برنامهٔ درسی و فرایند تدریس ـ یادگیری به آزادسازی یا سرکوبگری شده است. با این حال، دیدگاه چریهولمز مبنی بر این که گفت‌وگوهای متفاوت نیز ممکن است به پیدایش رژیم‌های نوین حقیقت که سرکوبگراند بینجامد، تذکر سودمندی به پست مدرن‌ها برای توجه مستمر به تأملات معنوی و اخلاقی دربارهٔ جهت گیری‌هایی است که به واسطهٔ گفت‌وگوهای تربیتی پدید می آیند. بسط و گسترش احساس عضویت دانش آموزان در یك اجتماع سیاسی، مشتمل بر اجتماعی که درك کننده و حافظ محیط زیست است و به تقویت و

---

1. Republic

رهایی از سرکوب فرهنگی اختصاص دارد، واجد استعدادی نیرومند برای ارتقای رشد اخلاقی و سیاسی است.

۵ـ سرانجام، تأکید بر نقش حساس معلم به عنوان اندیشمند تحول آفرین، که وظیفه‌اش کمك به دانش آموزان در جهت به عهده گرفتن مسئولیت شخصی و اجتماعی برای آیندهٔ شان است، عنصر مهمی در نظریهٔ پست مدرن تعلیم و تربیت می‌باشد. تنش بین دیدگاه‌های افراطی ژیرو و مك‌لارن دربارهٔ حافظهٔ اجتماعی و دیدگاه محافظه کارانهٔ باورز در خصوص اجتماع حافظه، بیانگر تنوع پست مدرن است، اما از منظری دیگر، باعث توجه به نقش حساس معلمان در کمك به دانش آموزان برای هویت‌سازی و درك جایگاه تاریخی گردیده است. تأکید بر تحول آفرینی، نمایانگر یکی از عناصر کلیدی تفکر پست مدرن در تعلیم و تربیت است، و نشان می‌دهد که باید از انتقال محض دانش دریافتی فراتر رفت و به موضعی فعالانه درباب امکانات و جهت گیری‌های آینده دست یافت. با وجود این تنوع، تأکید پست مدرن بر تقویت دانش آموزان برای فهم شرایط گذشته و حال خود و نیز تأکید بر مجهز ساختن آن‌ها به هدف‌های روشن برای آینده، از دیگر نقاط قوت آن است.

ب ـ نقاط ضعف پست مدرنیسم

۱ـ هرچند پست مدرن‌ها، بحران فرهنگی عصر حاضر را روشن کرده و زمینهٔ همانندی دانش آموزان را با کسانی که متفاوت و در حاشیه‌ها هستند فراهم ساخته‌اند، اما زبان امکان و احتمال آن‌ها، زبانی آکادمیك است و ـ همان گونه که منتقدان بارها خاطرنشان کرده‌اند ـ رمزگشایی آن دشوار می‌باشد. از آن‌جا که این زبان برای معرفی اداره کنندگان روند کلی فرهنگ و هدایت کنندگان سیاست ـ که ممکن است نقاط قوت استدلال‌های پست مدرن‌ها را پذیرفته باشند ـ به‌وجود نیامده، پس جای تعجب است که حاشیه‌نشینان تا چه اندازه بتوانند خود را با آن وفق دهند. برای آن که فلسفهٔ تربیتی پست مدرن بتواند بر دنیای «واقعی» تعلیم و تربیت تأثیر بگذارد، باید به یك زبان عمومی تفاهم‌ساز و رضایت‌بخش توجه گردد.

۲ـ از برخی جهات به نظر می‌رسد که پست مدرن‌ها از آنچه با آن مخالفت می‌کنند آگاه‌تر اند تا آنچه ترویج می‌کنند؛ این مسأله در عدم توجه به آهنگ آگاه بسیار تند و منفی سخنانشان آشکار می‌شود. توجه بیش‌تر به جنبه‌های مثبت پیام آن‌ها به هماهنگ‌سازی بیش‌تر این زبان با گفتمان طبیعی می‌تواند به جذابیت طرح‌های پیشنهادی آن‌ها برای شهروندان عادی بیفزاید. دنیای واقعی تعلیم و تربیت، به راستی یك دنیای سیاسی است که در آن،

توانایی متقاعدسازی نیز گونه‌ای قدرتمند کردن کسانی است که از جهت گیری‌های نوین دفاع می‌کنند.

۳ـ علاقهٔ نظریه‌پردازان انتقادی پست مدرن به سیاسی کردن تعلیم و تربیت، یکی دیگر از جنبه‌های دردسر آفرین است. به یقین، شکل‌های موجود کنترل تعلیم و تربیت، نمایانگر منافع ریشه‌دار قدرت است، اما ـ همان گونه که چریهولمز نیز خاطرنشان می‌کند ـ اگر بخواهیم چیزی از فوکو و دریدا بیاموزیم، آن چیز این است که خلق رژیم‌های جدید حقیقت و گفتمان‌های نوین قدرت، ممکن است به نتایج پیش‌بینی نشده و نامطلوب بینجامد. به نظر می‌رسد که نظریهٔ انتقادی پست مدرن، تداوم بخش یك مارکسیسم سنتی طولانی مدت است که مدعی است جز خودش همهٔ دیدگاه‌ها ایدئولوژی‌اند. از این رو، آن‌ها، دیگر دیدگاه‌ها را با عناوینی چون «نظریه‌های کلیت گرا» یا «ایدئولوژی‌های قدرت و کنترل» مورد انتقاد قرار می‌دهند و خودشان را در یك جایگاه والای اخلاقی می‌نشانند. محتمل است که این امر، نتیجهٔ اجتناب ناپذیر هر نوع نظریه‌ای باشد، اما به واسطهٔ توجه بیشتر به این گونه مسائل، شاید پست مدرنیسم تقویت گردد.

۴ـ حساسیت نسبت به تفاوت‌های بشری و ارتقای ستمدیدگان از نیرومندترین ویژگی‌های اخلاقی پست مدرنیسم است؛ اما ستایش تفاوت‌های بشری ممکن است پست مدرنیست‌ها را از درك مشترکات مهم باز دارد. این احتمال وجود دارد که شیفتگی آن‌ها به گسستگی‌ها و جدایی‌ها مانع دیدن ویژگی‌های مشترك انسانی گردد. ردّ فراروایت‌های کلی دربارهٔ طبیعت جهانشمول بشری، مستلزم ردّ مشترکات انسانی نیست. بدون شك، مقصود پست مدرنیست‌ها از ردّ امور مطلق و توجه به اختلاف بشری، این نیست که تفاوت‌های انسانی، مستلزم تفاوت‌های نوعی است. تأکید بر تفاوت، ممکن است به گسترش جدایی و تفرقه کمك کند، نه بازشناسی سالم پیوندهای مشترك انسانی. در حقیقت، به نظر می‌رسد که علاقهٔ پست مدرن به قدرتمندسازی و رهایی از ستم، همچون تأکید آن بر «دنیای گفتمان»، این دیدگاه را از قلمروی «جهانی» برخوردار می‌سازد.

این سخن که مردم به احساس ارزش شخصی و اجتماعی پرورش یافته در یك جامعهٔ مردم‌سالار، احساس امنیت و سلامت، و فرصت‌هایی برای تأمین نیازهای اساسی خود به خوراك، پوشاك و سرپناه نیاز دارند، هیچ گونه کشش عقلانی ندارد. ممکن است دربارهٔ این موضوع که راه‌های مرجح برای تأمین این نیازها کدام است، اختلاف‌هایی در میان بخش‌های یك جامعه (یا جهان) وجود داشته باشد، اما انکار این واقعیت که انسانیت، مشترکات فراوانی دارد، کاری

بی‌معناست. این اشتراك، اهمیتی جهانی دارد که پست مدرنیسم، به ویژه روایت نظریهٔ انتقادی از آن، در گفتمان‌های خودش آن را سرکوب می کند. افزون بر این، گفتمانی که پیوندهای مشترك انسانی را به حداقل می‌رساند یا فراموش می کند، شاید خودش به صورت یك روایت کلی در آید، زیرا این موضوع [پیوندهای مشترك انسان. م] را به حاشیه می‌راند یا به حساب نمی آورد.

منابع

Apple, Michael W., ed. *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology, and the State*. New York: Routledge and Kegan Paul, 1982.

——. Education, Culture, and Class Power: Basil Bernstein and the Neo-Marxist Sociology of Education. *Educational Theory* 42 (2): 127 - 146. Spring 1992.

——. Official Knowledge: *Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge, 1993.

Aronowitz, Stanley. *The Crisis in Historical Materialism: Class, Politics, and Culture in Marrist Theory*, 2d ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990.

——. *The Politics of Identity: Class, Culture, Social Movements*. New York: Routledge, 1992.

——. and Giroux, Henry A. *Education Under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate Over Schooling*. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985.

——. and Giroxu, Henry A. *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.

Bayles, Ernest. *Pragmatism and Education*. New York: Harper & Row, 1966.

Baynes, Kenneth, et al. *After Philosophy: End or Transformation?* Cambridge, MA: MIT Press. 1987.

Beck, Clive. *Educational Philosophy and Theory: An Introduction*. Boston: Little, Brown, 1974.

Bernstein, Richard J. *The New Constellation: The Ethical - Political Horizons of Modernity / Postmodernity*. Cambridge, MA: MIT Press, 1992.

——. *Philosophical Profiles*. Cambridge, England: Polity Press, 1986

——. *Praxis and Action: Contemporary Philosophies of Human Activity*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971.

——. The Resurgence of Pragmatism. *Social Research* 59 (4) 813 -840, Winter 1992.

——. Varieties of Pluralism. *American Journal of Education* 95 (4) 509-525, August 1987.

Bowles, Samuel, and Gintis, Herbert. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books, 1977.

Brameld, Theodore. *Education as Power.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.

—. *Patterns of Educational Philosophy.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

—. *Toward a Reconstructed Philosophy of Education.* New Yrok: Dryden, 1956.

Broudy, Harry S. *Building a Philosophy of Education.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1961.

—. Philosophy of Education Between Yearbooks. *Teachers College Record* 81:130 - 144, 1979.

—. *The Real World of the Public Schools.* New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972.

Brubacher. John S. *The Challenge to Philosophize About Education, in Modern Philosophies and Education. The Fifty - Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education,* part I. chapter VII. Chicago: National Society for the Study of Education. 1942. pp. 289-322.

—.. *Modern Philosophies of Education.* New York: McGraw - Hill, 1939.

Buber. Martin. *I and Thou,* translated by Ronald G. Smith. New York: Charles Scribner's, 1958.

Casti, John L. *Paradigms Lost: Images of Man in the Mirror of Science.* New York: William Morrow and Co., 1989.

Chamberlin, Gordon. *The Educating Act: A Phenomenological View.* Lanham. MD: University Press of America, 1981.

Chennakesavan, Sarasauti. *A Critical Study of Hinduism.* New York: Asia Publishing House, 1974.

Cherryholmes, Cleo. *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education.* NewYork: Teachers College Press, 1988.

Derrida, Jacques. *Of Grammatology,* translated by Gayatri Chakravorty Spivak. Baltimore: Johns Hopkins University Press 1976.

Descartes, René. *A Discourse on Method and Method and Meditations,* translated by Laurence J. Lofleur. Indianapolis: Bobbs - Merrill, 1960.

Dewey, John. *A Common Faith.* New Haven: Yale University Press, 1934.

– –. *Art as Erperience.* New York: Capricorn, 1959.

—. *The Child and the Curriculum and the School and Society.* Chicago: University of Chicago Press, 1990.

—. *Democracy and Education.* New York: Macmillan, 1916.

—. *Essays in Experimental Logic.* New York: Dover, 1953.

—. *Experience and Education.* New York: Macmillan, 1938.

—. *Experience and Nature.* La Salle, IL: Open Cour, 1929.

—. *How We Think.* Boston: D.C. Heath, 1933.

—. *Human Nature and Conduct.* Carbondale: Southern Illinois University Press, 1988.

—. *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought.*

NewYork: Henry Holt, 1910.

—. *Moral Principles in Education.* Carbondale: Southern Illinois University Press, Arcturus Books Edition. 1975.

—. My Pedagogic Creed. *The School Journal* 54 (3): 77-80, January 16, 1897.

—. The Need for a Recovery in Philosophy, in *On Experience, Nature, and Freedom: Representative Selections,* edited by Richard J. Bernstein. New York: The Library of Liberal Arts, Bobbs - Merrill, 1960. pp. 16-69.

—. *The School and Society.* Chicago: University of Chicago Press, 1915.

—. *Theory of the Moral Life.* New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1960.

Foucault. Michel. *Disciplineand Punish.* New York: Vantage Books, 1979.

—. *Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of Reason.* New York: Vintage Book, 1973.

—. *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences.* New York: Vintage Books, 1973.

Freire, Paulo. *Education for a Critical Consciousness,* New York: The Seabury Press, 1973.

—. *Pedagogy of the Oppressed,* translated by Myra Bergman Ramos. New York: The Seabury Press, 1970.

Giroux, Henry A. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education.* NewYork: Routledge, 1992.

—. *Ideology, Culture, and the Process of Schooling.* Philadelphia: Temple University Press, 1981.

Gitlin, Todd. Postmodernism: Roots and Practices. *Dissent* 36:100 - 108, Winter 1989.

Goodlad, John I. *A Place Called School: Prospects for the Future.* New York: McGraw Hill, 1984.

Gopalan, S. *Outlines of Jainism.* New York: John Wiley & Sons, 1973.

Gramsci, Antonio. *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci, edited by Quintin Hoare and Geoffrey* N. Smith. New York: International Publishers, 1971.

Greene, Maxine. *Landscapes of Learning.* New York: Teachers College Press, 1978.

—. *Teacher as Stranger: Educational Philosopy for the Modern Age.* Belmont, CA: Wadsworth, 1973.

Haberma, Jurgen. *Communication and the Evolution of Society.* translated and with an introduction by Thomas McCarthy. Boston: Beacon Press, 1979.

—. *On the Login of the Social Sciences,* translated by Shierry Weber Nicholsen and Jerry A. Stark. Cambridge, MA: MIT Press, 1988.

—. *The Pilosophical Discourse of Modernity.*Cambridge, MA: MIT Press, 1987.

—. *Theory and Practice.* Boston: Beacon Press, 1973.

Hegel. Georg W. F. *The Logic of Hegel, Translated from the Encyclopaedia of Philosophical Sciences,* translated by William Wallace. New York: Oxford University Press, 1892.

—. *The Phenomenology of Mind,* translated by J.B. Baillie. New York:Allen Unwin. 1949.

—. *Philosophy of Right,* translated by T.M.Knox. New York: Clarendon, 1957.

Heidegger, Martin. *The Basic Problems of Phenomenology.* Bloomington: Indiana University Press, 1982.

—. *Existence and Being,* translated by Werner Brock. Chicago: Henry Regnery, 1968.

Herndon, James. *How to Survive in Your Native Land.* New York:Bantam Books, 1971.

Hinnells, J. R., and Sharpe, E.J. *Hinduism.* New Castle upon Tyne, England: Oriel Press, 1972.

Horkheimer, Max. *Dawn and Decline.* New York: Continuum, 1978.

—. *Eclipse of Reason.* New York:Continuum, 1973.

—. and Adorno. Theodor. *Dialectic of Enlightenment,* translated by John Cumming. NewYork: Herder and Herder, 1969.

Horne, Herman H. *The Democratic Philosophy of Education.* New York: Macmillan. 1935.

Hullfish, Henry Gordon, and Smith, Philip G. *Reflective Thinking: The Method of Education.* NewYork: Dodd, Mead, 1961.

Hume, David. *Treatise Upon Human Nature.* New York: Oxford University Press, 1941.

Husserl, Edmund. *Ideas.* New York: Macmillan, 1962.

Hutchins, Robert Maynard. *The Conflict in Education.* New York: Harper & Row, 1953.

—. *Great Books, The Foundations of a Liberal Education.* New York: Simon and Schuster, 1954.

Kellner, Douglas. *Critical Theory, Marxism, and Modernity.* Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1989.

Kierkegaard, Søren Aabye. *Attack on "Christendom",* translated by Walter Lowrie. Princeton, N J: Princeton University Press, 1944.

—. *Fear and Trembling, and the Sickness unto Death,*translated by Walter Lowrie. Princeton, JJ: Princeton University Press, 1954.

Kilpatrick, William Heard. *Education for a Changing Civilization.* New York: Macmillan, 1927.

Kim, Yong Choon. *Oriental Thought.* Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 1973.

Klein, Margrete S. *The Challenge of Communist Education: A Look at the German Democratic Republic. East European Monographs.* New York: Columbia University Press, 1980.

Kneller, George F. *Existentialism and Education.* New York: John Wiley, 1958.

—. *Introduction to Philosopy of Education.* New York: John Wiley & Sons, 1971.

Lyotard. Jean - François. *The Postmodern Condition.* Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.

Mager, Robert F. *Developing Attitude To ward Learning,* 2d ed. Belmont. CA: Lake Publishing, 1984.

Marcel, Gabriel. *The Philosophy of Existentialism,* translated by Manya Harari, New York: The Citadel press, 1968.

Marcuse, Herbert. *An Essay on Liberation*. Boston: Beacon Press, 1969.

—–. *One Dimensional Man.* Boston: Beacon Press, 1964.

—–. *Reason and Revolution: Hegel and the Rise of Social Theory*. Boston: Beacon Press, 1960.

Margonis, Frank. Marxism. Liberalism. and *Educational Theory*. Educational Theory 43(4): 449-465, Fall 1993.

Maritain, Jacques. *Education at the Crossroads*. New Haven, CT: Yale University Press, 1943.

Vandenberg, Donald. *Being and Education: An Essay in Existential Phenomenology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall, 1971.

—–. Existential and Phenomenological Influence in Education. *Teachers College Record* 81:166 - 191, 1979.

Wittgenstein, Ludwig. *Blue and Brown Books*. New York: Barnes and Noble, 1969.

—–· *Philosophical Inverstigations*, translated by G.E.M. Anscombe. New York: *Macmillan*, 1968.

—–. *Tractatus Logico- Pilosopicus*, translated by D.F.Pears and B.F. McGuinnes. New York: Humanities Press, 1961.

فصل سی و سوم

هرمنوتیک[1]

پی. جی. اُدمن؛ دی. کردمن

تا قرن نوزدهم، «هرمنوتیک» عموماً «هنر (یا علم) تفسیر (به ویژه، کتاب مقدس)» تعریف می‌شد. در نتیجهٔ تلاش‌های شلایر ماخر، دیلتای، و فیلسوفان وجودی اخیر، همچون هایدگر و گادامر، معنای این واژه عوض شده است. هرمنوتیک، دیگر به‌ندرت به روش‌های شرح و تفسیر متن اشاره می‌کند. هرمنوتیک، توصیف کنندهٔ یك موضع فلسفی نیز هست که فهم و تفسیر را خاصیت ذاتی و علامت قطعی وجود انسان و زندگی اجتماعی تلقی می‌نماید.

در این مدخل، هرمنوتیک، نظریه و عمل تفسیر و فهم[2] در انواع گوناگون زمینه‌های انسانی (دینی، غیر دینی، علمی، و روزمره) تعریف می‌شود: چند موضوع متفاوت، زیر چتر این تعریف قرار می‌گیرند. هرمنوتیک، شامل مباحثی است دربارهٔ:

الف ـ مبنای روش‌شناختی علوم انسانی[3]؛

ب ـ پدیدارشناسی وجود و فهم وجودی؛

ج ـ نظام تفسیر، که به وسیلهٔ مردم برای رسیدن به معنای واقع در پس اسطوره‌ها، نمادها، و

---

1. Odman, P.-J.; Kerdeman, D.(1994). *Hermeneutics*. in Torsten Husen, T. Neville Postlethwaite (Ed. in Chief), The International Encyclopedia of Education. London: BPC Wheatons Ltd,PP.1199-1204.

۲. به آلمانی: Verstehen

۳. به آلمانی: Geisteswissenschaften

کردارها به کار می‌رود(پالمر، ۱۹۶۹).

می‌توان به این فهرست، مباحث زیر را هم افزود:

د ـ نظریه‌های مربوط به فرایند تفسیر و اعتبار ادعاهای تفسیری؛

هـ ـ مکتب‌های پژوهشی تجربه مدار که مردم را در زمینه‌های اجتماعی مطالعه می‌کنند.

با این حال، باید توجه داشت که هنوز هم بسیاری، هرمنوتیك را نظریهٔ تفسیر کتاب مقدس، روش‌شناسی عمومی فلسفی، و علم فهم زبانی تعریف می‌کنند(پالمر، ۱۹۶۹).

۱ـ تفاوت‌های هرمنوتیک با دیگر سنت‌های فکری

هرمنوتیك، تنها سنت فلسفی نیست که فهم و تفسیر را محور زندگی اجتماعی تلقی می‌کند. در طول قرن بیستم، شماری از دیگر فلسفه‌ها این موضع را اتخاذ کرده‌اند. هرچند آن فلسفه‌ها در بسیاری از فرض‌ها با هرمنوتیك مشترك‌اند، امّا شرح مختصر برخی از تفاوت‌هایی که هرمنوتیك را منحصر به فرد می‌کند، سودمند خواهد بود.

۱-۱-پدیدارشناسی

پدیدارشناسی نیز همچون هرمنوتیك به ساختار فهم می‌پردازد. امّا پدیدارشناسی، فهم را بیش‌تر از حیث ساخت‌ها و کارکردهای شناختی مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد. در برابر، فهم از دیدگاه هرمنوتیك، فقط کارکردی شناختی نیست، بلکه شرط هستی شناختی وجود آدمی نیز هست. از این گذشته، هرچند هرمنوتیك بر ماهیت اجتماعی معنا تأکید می‌گذارد، در مجموع روشن نیست که معنا برای پدیدارشناسی، عمدتاً ذهنی است یا اجتماعی. (نگاه کنید به: *پدیدارشناسی و وجودگرایی*).

۲-۱-فلسفهٔ ویتگنشتاین متأخر

هم هرمنوتیك هم فلسفهٔ لودویگ ویتگنشتاین متأخر (۱۹۵۱ـ۱۸۸۹) فرض را بر این می‌نهند که معنا در قراردادها و رویه‌های زندگی اجتماعی عادی، واقع شده است. به دیگر سخن، معنا به وسیلهٔ قواعد مطلوب دستور زبان یا حساب تثبیت نمی‌شود، بلکه به جای آن، مذاکره، مشروط، عملی، و سیال می‌گردد. با این حال، ویتگنشتاین معتقد است که هیچ ساختار مشترکی در «بازی‌های زبانی» وجود ندارد که تحلیل فلسفی بتواند آن را کشف و برای واسطه شدن بین شکل‌های گوناگون زندگی، مورد استفاده قرار دهد. در مقابل، هرمنوتیك معتقد است که وساطت بین شکل‌های گوناگون زندگی امکان‌پذیر است. در واقع، تبیین شرایطی که وساطت یا ترجمه را

امکان‌پذیر می‌سازد، مسألهٔ اساسی هرمنوتیك است. افزون بر این، هرمنوتیك، زبان را وسیله‌ای برای کشفِ بودن می‌داند؛ چنین نگاهی به بودن، مشخصهٔ تحلیل زبانی نیست. (نگاه کنید به: *فلسفهٔ تعلیم و تربیت: سنت تحلیلی*)

۳-۱-نظریهٔ انتقادی

هرمنوتیك و نظریهٔ انتقادی، هر دو معتقدند که فهم و معنا، مقوّم زندگی اجتماعی است. با این حال، به باور هرمنوتیك، چون موقعیت کنونی فرد همواره درگیر نوعی فرایند فهم است، درك نهایی یا قطعی همهٔ معانی نهفته در سنّت امکان‌پذیر نیست. این است که هرمنوتیك از کوشش برای جای دهی فهم در چارچوب یا روش نظری اجتناب می‌ورزد و در عوض، بر تفسیر فرهنگ‌ها از درون موقعیت‌ها و زمینه‌های معین تأکید می‌کند. در برابر، نظریهٔ انتقادی، فهم را تنها علاقهٔ به تأسیس فرهنگ به شمار می‌آورد. بنابر این، نظریهٔ انتقادی، درصدد جای دهی فهم در یك چارچوب تبیینی جهانشمول‌تر یا وسیع‌تر، و هدف آن، روشن‌سازی روش‌هایی است که به واسطهٔ آن‌ها ایدئولوژی، نه تنها فهم، بلکه همهٔ علایق و روابط به وجود آورندهٔ زندگی اجتماعی را روشن و تنظیم می‌کند. (نگاه کنید به: *نظریهٔ انتقادی و تعلیم و تربیت*)

۴-۱-مارکسیسم

برخلاف مارکسیسم، نظریهٔ زیربنایی هرمنوتیك اساساً ماده‌گرایانه نیست. به علاوه، هرمنوتیك، روی مسألهٔ جبر تاریخی متمرکز نمی‌شود. در واقع، چند شاخه از هرمنوتیك، آزادی عمل انسان را مورد تأکید قرار می‌دهند. (نگاه کنید به: *مارکسیسم و اندیشهٔ تربیتی*)

۲-هدف هرمنوتیک

هدف هرمنوتیك، افزایش فهم است، آن‌گاه که دیگر فرهنگ‌ها، گروه‌ها، افراد، و شرایط، اعم از حال و گذشته، را مورد توجه قرار می‌دهد. این فرایند باید دوجانبه و متضمن افزایش خودفهمی موضوع و مفسر به یك اندازه باشد. افزون بر این، هرمنوتیك، روشن‌سازی اصول کاری خودش، یعنی «فهمیدن فهم» را نیز دنبال می‌کند. این هدف، نه از طریق کاربرد روش، بلکه به‌واسطهٔ تأکید بر فرض‌ها و معناهای عمیقی که وجود عادی را روشن می‌کنند محقق می‌شود.

هرمنوتیك می‌تواند هم به عمل و هم به پژوهش تربیتی، بسیار خدمت کند. برای مثال، مربی هرمنوتیك مدار می‌کوشد تا معنایی را که اعمال و سنن تربیتی برای تجربه‌کنندگان و شرکت‌کنندگان در آن‌ها مقرر می‌دارند تفسیر نماید. ممکن است این مربی سعی کند گروه‌های

مختلف شاگردان و شیوه‌های زندگی آن‌ها را هم بفهمد. به علاوه، معنای تفاهم، مثلاً تفاهم معلمان و شاگردان یا تفاهم شاگردان متعلق به زمینه‌های متفاوت، را هم روشن خواهد کرد.

در ارتباط با پژوهش، هرمنوتیك می‌تواند با تمرکز بر معانی زیربنایی راهبردها و رویه‌های ویژهٔ تربیتی، فهم تعلیم و تربیت را عمق ببخشد. رویکرد هرمنوتیکی به پژوهش، پرسش‌هایی از این دست را مورد کندوکاو قرار می‌دهد: رویه‌های اداری را چگونه باید فهم کرد؟ معانی پنهان آن‌ها کدام‌اند؟ چگونه می‌توان پدیده‌هایی همچون جدول‌بندی زمانی یا تفکیك یادگیری به موضوع‌های درسی مختلف را در زمینهٔ فرهنگی و تاریخی وسیع‌تری تفسیر کرد؟ به وسیلهٔ کدام‌یك از راهبردهای آموزشی و تربیتی، باز آفرینی فرهنگی محقق می‌شود؟ (بوردونه و پاسرون، ۱۹۷۰) بیش‌تر اوقات، پاسخ‌هایی که به این سؤالات داده می‌شود به صورت تفسیرهایی است که به واسطهٔ آن‌ها فهم بالا می‌رود.

۳- فهم، پیش فهم، و تفسیر

«فهم» را فقط می‌توان به کمك مقایسه‌ها و مرادف‌ها تعریف کرد. معنای تحت‌اللفظی ریشه‌ای این اصطلاح، می‌تواند «به چیزی متصل شدن یا تحت تسلط چیزی قرار گرفتن» یا «چیزی را به خود متصل کردن یا تحت تسلط خود در آوردن» باشد.[۱] به چیزی متصل شدن، مفهوم آشنایی را می‌رساند. هر کس به خوبی می‌داند که وقتی به چیزی متصل می‌شود آن را می‌فهمد. به دیگر سخن، آن را می‌بیند. مقایسهٔ فهمیدن با دیدن مناسب است، زیرا با کارزبانی مطابقت دارد. در بیش‌تر زبان‌ها «دیدن»، حاکی از «فهمیدن» است. در واقع، این دو فعل، بیش‌تر اوقات به طور مرادف استعمال می‌شوند.

بر مبنای هرمنوتیك، مفهوم آشنایی، برای فرایند تفسیر ضرورت دارد. وقتی آشنایی حاصل می‌شود، قبل از آن تاحدی فهمیده‌ایم که می‌خواهیم چه چیزی را تفسیر کنیم. این فهم مقدماتی را در سنت هرمنوتیك، «پیش فهم» می‌نامند.

برای روشن شدن مفهوم پیش فهم، اندیشیدن دربارهٔ نحوهٔ سر در آوردن از بخش‌های مشکل متون، سودمند خواهد بود. هنگام مواجههٔ با یك متن یا واژهٔ مشکل در یك داستان، خواننده

---

۱. واژهٔ «understanding»، همان گونه که از ترکیب ظاهری این واژه پیداست، از دو جزء «under» و «standing» تشکیل شده و نویسنده می‌خواهد با تحلیل مفهومی این اجزاء، معنای کل را روشن کند.م

می‌کوشد تا این مسأله را درک کند که آن بخش خاص متن، چگونه با کل الگوی اثر هماهنگ می‌شود. پس، شاید خواننده، کل متن را به طور کامل نفهمد. در واقع، تا وقتی که وی متونی را تیره‌و‌تار می‌یابد، کامل شدن یا روشن شدن همه جانبهٔ فهمش به مانع برمی‌خورد. با این حال، خواننده، از پیش تاحدی متن را ولو به طور مقدماتی می‌فهمد. زیرا بدون داشتن دست کم، یك احساس آشنایی مبهم با کل اثر، هیچ زمینه‌ای برای سردرآوردن از تك تك اجزاء یا مرتبط ساختن آن‌ها در کار نخواهد بود. از این حیث، پیش فهم، فهم اندیشمندانه را امکان‌پذیر می‌سازد. پیش فهم، همچون ساختار عمل می‌کند که فهم اندیشمندانه در درونش شکل می‌گیرد.

اگر پیش فهم کل متن، فهم اجزایش را امکان‌پذیر سازد، خواننده نیز در ارتباط با اجزاء، روشن‌تر، و کل داستان با وضوح بیش‌تری فهمیده خواهد شد. در این حال، به ابعاد جدیدی از متن پی برده می‌شود. بنابراین، در جریان فهم اندیشمندانهٔ اجزاء، درك کل، دوباره زنده می‌شود.

به طور خلاصه، فهم هرمنوتیکی با درکی مقدماتی از کل متن آغاز می‌گردد. در عین حال، با کندوکاو و تجزیه و تحلیل اجزاء است که می‌شود کل متن را ساخت. از این منظر، پیش فهم و فهم به طور متقابل، یکدیگر را روشن و تصفیه می‌کند. رابطهٔ دیالکتیکی فهم مقدماتی و فهم اندیشمندانه را «دور هرمنوتیکی»[1] می‌نامند. به واسطهٔ دور هرمنوتیکی، متون، روشن یا تفسیر می‌شوند. بر مبنای هرمنوتیك معاصر، فرایند دایره‌وار پیش فهم، فهم، و تفسیر، چیزی بیش از روش شرح متن را وصف می‌کند. تا وقتی فهم، محور وجود بشر باشد، دور هرمنوتیکی نیز چگونگی تجربه و درك مردمان عادی از زندگی را به تصرف خویش درمی‌آورد.

۴- زمینهٔ تاریخی

واژهٔ «هرمنوتیك»[2] از یونان باستان گرفته شده است. فعل یونانی هرمنوین[3] (تفسیر کردن) و نام یونانی *هرمنیا*[4] (تفسیر) ریشه‌های این مفهوم جدیدند. به علاوه، هرمنوتیك با هرمس[5]، که هم پیام‌آور و هم مفسر خدایان یونانی بود، ارتباط دارد. هرمس هم با کشف زبان و نوشتار، که مهم‌ترین وسایل درك و انتقال معنا به دیگران‌اند، مرتبط است. (پالمر، ۱۹۶۹)

---

1. "hermeneutic circle"
2. "hermeneutics"
3. hermeneuein
4. Hermeneia
5. Hermes

۴-۱-هرمنوتیک، به معنای تفسیر کتاب مقدس

تفسیر کتاب مقدس، سنتّی بسیار طولانی دارد و از لحاظ تاریخی به کتاب مقدس یهودی بازمی گردد. در واقع، قوانین تفسیر کتاب مقدس یهودی در قرن اول میلادی وضع گردید. در قرون وسطا، دو رویکرد عمده برای تفسیر هر دو کتاب مقدس یهودی و مسیحی به کار بسته شد. یك رویکرد سعی می کرد متن را به طور تحت اللفظی تفسیر و معانی ای را که قبلاً کم و بیش مشخص شده بودند به روشن ترین وجه شرح دهد. به مرور زمان، رویکرد تحت اللفظی به تفسیر کتاب مقدس، بیش تر به بازسازی معنای تاریخی متون دینی معطوف گردید. رویکرد دوم، بیش تر با محتوای رمزی سروکار داشت. از آن جا که متن به عنوان پیامی از سوی خداوند تلقی می گردید، باید تفسیری رمزگونه از آن به عمل می آمد. هدف این نوع تفسیر، بازسازی یا کشف معانی ربانی بود که از حیث لفظ آشکار نبودند.

با [فرارسیدن عصر] روشنگری، قلمرو هرمنوتیك گسترش یافت. با ورود به حیطهٔ پژوهش فلسفی، هرمنوتیك نخستین گام نقادانه را در دنیای علم جدید برداشت. این حرکت، پیامدهای مهمی برای تفسیر کتاب مقدس در پی داشت. کتاب مقدس، به عنوان موضوعی برای تفسیر فلسفی، فقط به صورت یکی از موضوع های بسیار برای تفسیر درآمد؛ متون باستانی و حقوقی نیز مورد تفسیر فلسفی قرار گرفتند. از این حیث، تفسیر تحت اللفظی، بین تفسیر به عنوان شرح کتاب مقدس و تفسیر به صورت ابزاری در خدمت هدف های علمی، پل مهمی زد.

۴-۲-هرمنوتیک، به معنای «هنر فهم»

متکلم و فیلسوف آلمانی، فردریك شلایر ماخر (۱۸۳۴-۱۷۶۸)، نخستین کسی بود که سمت و سوی تازه ای به هرمنوتیك داد. از نگاه وی، فهم، خودکار نیست، بلکه پیشرفت است، دریافت معنایی مبهم و مشکل است. از این رو، شلایر ماخر، هرمنوتیك را به عنوان مجموعه ای از قواعد عملی مورد تأکید قرار نمی داد، بلکه بررسی شرایطی می دانست که فهم را امکان پذیر می سازند. او از خود می پرسید که فهم چگونه پدید می آید؟ شلایر ماخر برای پاسخ به این سؤال، امیدوار بود که هرمنوتیك را به عنوان روش فهم بنیان نهد.

شلایر ماخر، فهم را مشتمل بر دو عنصر دستوری و روان شناختی می دانست. رابطهٔ این دو عنصر، رابطه ای دیالکتیکی است. در تفسیر دستوری، اثر از حیث اصول زبانی اش تفسیر می شود، درحالی که تفسیر روان شناختی، معطوف به تفسیر متن از حیث افکار و احساسات مؤلف است. مفسر، این کار را از راه یکی شدن با زندگی و موقعیت مؤلف انجام می دهد.

نظریهٔ شلایرماخر در باب فهم، ریشه در اصل دور هرمنوتیکی داشت. در تفسیر دستوری، اثر به‌صورت زمینهٔ معنا لحاظ می‌شود. در درون این زمینه، اجزای ویژه روشن می‌شوند، به طوری که روشن شدن اجزاء، کل متن را قابل فهم می‌سازد. تفسیر روان‌شناختی، به سهم خودش، مبتنی بر شهود است. در جریان استنباط معنای مورد نظر مؤلف، مفسر، به درکی مقدماتی از کل متن می‌رسد که بعد آن را اصلاح خواهد کرد.

۳-۴- هرمنوتیک، به معنای مبنای نظری علوم انسانی

فیلسوف آلمانی، ویلهلم دیلتای (۱۹۱۱-۱۸۳۳)، کاربرد هرمنوتیك را از تفسیر متون به کل قلمرو مطالعات انسانی گسترش داد. خط فکری او به راه‌های وجود شناختی و روش‌شناختی کشیده شد. می‌توان تفکر دیلتای را به صورت بسط فوق‌العادهٔ دور هرمنوتیکی خلاصه کرد. مفاهیم اصلی او عبارت بودند از *تجربه*[1]، *بیان*[2]، و *فهم*[3]. تجربه از دیدگاه دیلتای، معنایی بس وسیع‌تر از معنای امروزی‌اش داشت: «می‌توان هر یك از اجزای فراگیر زندگی را که در یك معنای مشترك برای کلّ زندگی گردهم آمده‌اند «تجربه» نامید - حتی وقتی که چندین جزء، به واسطهٔ حوادث منقطع کننده، از یکدیگر جدا شده باشند.» (پالمر، ۱۹۶۹) به دیگر سخن، دیلتای معتقد بود که مردم، تجربه‌های جداگانهٔ زندگی را با دادن جایگاهی ویژه به آن‌ها در درون یك کل تجربی می‌فهمند. به علاوه، یك تجربهٔ منفرد می‌تواند شیوهٔ فهمیدن خود یا فهمیدن زندگی را عوض کند. به طور خلاصه، همین تجربهٔ زندگی را دیلتای به صورت تعامل «کل‌ها» و «جزءها» توصیف کرده است.

مثال زیر، دیدگاه‌های دیلتای را روشن می‌کند. معلمی می‌خواهد علت مشکل شاگردش را بفهمد. وی برای پی بردن به این پدیده، مسأله را در زمینهٔ تجربهٔ خودش به عنوان معلم قرار می‌دهد. او پیش از این، متوجه شده است که بی‌علاقگی والدین بر پیشرفت تحصیلی کودك بسیار مؤثر است. چنین فهمی موجب می‌شود که وی از کودك سؤال کند وقتش را در خانه چگونه می‌گذراند؛ او درمی‌یابد که روابط کودك و والدینش بسیار سرد است. معلم با رجوع به تجربهٔ خودش برای روشن کردن موقعیت کودك، به فهم بهتری از چگونگی کمك به او دست می‌یابد. به این ترتیب، فهم موقعیت این دانش‌آموز خاص، کل تجربهٔ آموزشی معلم را خالص و پربار می‌کند.

---

1. Erlebnis
2. Ausdruek
3. Verstehen

مقصود دیلتای از «بیان»، همهٔ نمودها و «عینی سازی های» تجربهٔ انسانی، حتی تجربه‌های غیرعمدی و غیر کلامی است. به دیگر سخن، بیان‌های زندگی، فهم شخص از زندگی را عینی یا ملموس می کنند. از نظر دیلتای، هرچند بیان معنا امری شخصی است، امّا در خلأ به وجود نمی آید. تنها با مراجعهٔ به ذخیرهٔ معانی مشترك ریشه دار در فرهنگ خویشتن است که فرد می تواند بیان کند که کدام تجربه برایش معنا دارد.

از نگاه دیلتای، فهم اندیشمندانه یا «تفسیر»، متضمن کشف رابطهٔ عمیق تجربه و بیان است. مفسر در جریان روشن‌سازی معنای بیان ملموس، فقط شیوهٔ فهم یك فرد خاص از تجربهٔ زندگی اش را روشن نمی کند: بیان‌های زندگی، ریشه در زمینه‌های تاریخی دارند، مفسر، محیط فرهنگی را هم روشن می کند. در نتیجه، دنیای دوردست دیگری در زمان حال زنده می‌شود. مثال زیر، نظریهٔ دیلتای را روشن می کند.

یك مورخ تربیتی سوئدی می‌خواهد معنای گزارش‌های مالی ارائه شده از سوی یك دانش آموز دبیرستانی قرن هفدهم به مدیرش را تفسیر کند. گزارش‌ها می گویند که این دانش آموز در طول دورهٔ یکی از سفرهای طولانی اش چقدر پول جمع کرده است. (در این دوره، سفرهای طولانی شایع بودند و منبع مهم درآمد مدارس سوئد به شمار می آمدند.) نخستین وظیفهٔ این مفسر، روشن ساختن بیان‌ها، یعنی معنای علایم به کار رفته در گزارش‌های این دانش آموز است. دوم این که باید کوشش به عمل آید تا تجربه‌های شخصی‌ای که به وسیلهٔ این گزارش‌های ویژه بیان شده‌اند، کشف گردد. سرانجام، مفسر باید زمینهٔ معانی فراموش شده‌ای که کار مسافرت طولانی را وصف و زندگی دانش آموزان سوئدی را در قرن هفدهم شکل داده، بازسازی کند، برای انجام این کار، مفسر، گذشته (دانش آموز و زمینهٔ تاریخی اش) را به دنیای کنونی خوانندگان معاصر و پیش فهم‌هایشان متصل می کند.

دیلتای برای گسترش دور هرمنوتیکی به قلمرو تجربهٔ زندگی، یکباره مفهوم «فهم» را، هم عمیق و هم عریض کرد. به طور مشخص، دیدگاه دیلتای، سرشت موقعیتی فرایند تفسیر را به حاشیه راند. این دیدگاه، پیشرفت هرمنوتیك وجودی در قرن بیستم را عمیقاً تحت تأثیر قرار داد. دیگر، فهم، نتیجهٔ تفسیر تلقی نشد: با دیلتای، فهم معمولی، به زمینهٔ وجودی تبدیل گردید که تفسیر اندیشمندانه حاصل آن است.

دیلتای امیدوار بود که نشان دهد چگونه فهم به وقوع پیوسته در تجربهٔ معمولی، می تواند شالودهٔ نظریه‌ای در علوم انسانی باشد. با این حال، دیلتای معتقد بود که مطالعهٔ علمی زندگی

اجتماعی به معمایی رام نشدنی می‌انجامد. فهم معمولی، از روابط جزء و کل بهره می‌گیرد که مشروط به زمینه‌های تاریخی ویژه‌اند. امّاعلم، مستلزم عینیت و غلبهٔ بر موقعیت است. آیا تفسیر می‌تواند به‌طور همزمان، به لحاظ تاریخی، مشروط و به لحاظ عینی، معتبر باشد؟ دیلتای حس کرد که برای اجتناب از تهدید نسبی انگاری باید از شرط تاریخمندی صرف نظر کند. این بود که او از عمیق‌ترین و بانفوذترین دیدگاهش دست کشید.

۵ـ هرمنوتیک به معنای پدیدارشناسی وجود

با فیلسوفان آلمانی، مارتین هایدگر (۱۹۷۶ـ۱۸۸۹) وهانس ـ گئورك گادامر (ـ۱۹۰۰)، معانی وجودی نهفته در اندیشهٔ دیلتای به طور کامل پرورش یافت. طبق نظر هایدگر و گادامر، فهم و تفسیر، دلالت بر این دارند که انسان‌ها چگونه خودشان را به عنوان موجوداتی در جهان تعریف می‌کنند. در فهم، خود و جهان با هم ظهور می‌کنند: آن‌ها از بنیاد به هم مرتبط‌اند.

فهم از حیث دیگری هم جنبهٔ ارتباطی دارد. فهم به طور پیوسته به آینده اشاره می‌کند. در عین حال، مشروط به موقعیت شخص است، زیرا در درون مجموعه‌ای از روابط از قبل تفسیر شده عمل می‌کند. این مجموعهٔ ارتباطی را هایدگر، «جهان» نامیده است. معلمی که وارد کلاس می‌شود می‌تواند به صورت سرمشق عمل کند. فهم او از موقعیت، رو به سوی آینده دارد: وی، برای مثال، پیش‌بینی می‌کند که پاسخ شاگردان به آموزش چگونه خواهد بود ونگران است که بعضی از آن‌ها مزاحمت درست کنند. فهم این معلم، مشروط به تجربه‌های قبلی‌اش دربارهٔ این کلاس، یا تجربه‌های قبلی‌اش در طول روز نیز هست. از این لحاظ، فهم کنونی معلم، به طور همزمان، آینده را فرا می‌خواند و گذشته را به یاد می‌آورد.

زبانی بودن فهم، نکته‌ای است که گادامر (۱۹۷۵) بر آن تأکید کرده است. از نگاه او، زبان چون سنگ بنای فرض‌ها یا «پیش‌داوری‌ها» است. از این زاویه، زبان، پدیدآورندهٔ شاخص یا «افق» برای فهم‌های ممکن است. این به معنای آن نیست که زبان، افراد را به معانی زمان‌ها یا مکان‌های خاصی محدود می‌کند. در واقع، زبان، بین فهم‌های گذشته و حال واسطه می‌شود. گادامر، این وساطت بین گذشته و حال را «ادغام افق‌ها» می‌نامد.

از دیدگاه گادامر، «ادغام افق‌ها»، رویدادی تفسیری است که مستلزم گشودگی نگرش مفسر است. این گشودگی، شبیه آن نوع نگرشی است که به واسطهٔ آن، با آثار هنری بزرگ مواجه می‌شویم. از نگاه گادامر، هم مواجههٔ با آثار هنری، هم تفسیر متون تاریخی با پرسش‌گری اصیل

مشخص می‌شوند، که بر احساس انتظار و آمادگی برای تغییر کردن یا دگرگون شدن به واسطهٔ معنای یك اثر، مبتنی است.

کار مورخی که می‌کوشد تا یادداشت یك آموزگار دورهٔ ابتدایی در قرن نوزدهم را بفهمد، این اصل را روشن می‌کند. بر مبنای روشی که این آموزگار برای توصیف خودش در یادداشتش به کار برده، مورخ ابتدا نتیجه می‌گیرد که او انسان خوبی بوده است. امّا وقتی بیش‌تر می‌خواند متوجه می‌شود که معلم در برخی قسمت‌های این یادداشت نوشته است که چطور تنبیه بدنی را برای منضبط کردن شاگردانش به کار برده است. وقتی مورخ با این اطلاعات روبه‌رو می‌شود، تضاد بین «افق» فهم خود و دنیای معلم را تجربه می‌کند. مورخ می‌تواند با قطع کوشش بیش‌تر برای فهمیدن، عکس‌العمل نشان دهد، یا از خودش بپرسد: «چگونه می‌شود چنین کارهایی را که از یك شخص خوب سرزده، فهم کرد؟» وی برای کاهش این تضاد، کتاب‌هایی را دربارهٔ نقش تنبیه بدنی در سطوح اولیهٔ آموزش و پرورش مطالعه می‌کند. او به تدریج پی می‌برد که معلم یاد شده، فقط کاری را انجام می‌داده که دیگر معلمان و مقامات مدرسه فکر می‌کردند بهترین کار است. به‌علاوه، یاد می‌گیرد که نگاه به کودکان در اواخر قرن نوزدهم با نگاه به آن‌ها در عصر وی فرق دارد. پس این مورخ از طریق مجموعه‌ای سؤال، که دانستن پاسخ آن‌ها واقعاً لازم است، به فهمی تازه دست می‌یابد. وی برای انجام این کار، افق معنایی‌اش را توسعه می‌دهد و مقدمات لازم برای فهم آینده را تدارك می‌بیند.

از دیدگاه گادامر، هر کوشش هرمنوتیکی از حالت گشودگی آغاز می‌گردد. از این نظر، مفسر از «تصرف نمودن» درمتنی که تفسیر می‌کند، می‌پرهیزد. او باید بگذارد تا متن، جهان خودش را آشکار سازد.

٦ـ الگوی متن

سهم فیلسوف فرانسوی، پل ریکور درنظریهٔ تفسیر، سهمی فراگیر است. می‌توان کار او را به صورت کوشش برای تلفیق مسأله‌ها و دیدگاه‌های هرمنوتیکی از ارسطو تا اواخر قرن بیستم توصیف کرد. وی در یکی از تعریف‌هایش، هرمنوتیك را «نظریهٔ قواعد حاکم بر تفسیر، یعنی تفسیر یك متن خاص یا مجموعهٔ علائم قابل توجه به عنوان متن» (پالمر، ۱۹۶۹، ص ۴۳) می‌خواند. از دیدگاه ریکور، معنای تحت‌اللفظی متن یا نظام علایم، دنیایی بسته به وجود می‌آورد. این دیدگاه، شبیه دیدگاه تحلیل ساختاری است که زبان را به صورت نظام بسته‌ای از علایم مطالعه می‌کند.

ریکور توضیح داد که متن به دلیل اشاره به دنیای خارج از خودش، ارائه کنندهٔ یك نظام باز هم هست. از این حیث، متون به صورت گفت‌وگو، شبیه گفت‌و گوی شفاهی‌اند که با علایم و اشاره‌های غیر کلامی - که توجه شرکت کنندگان را به شرایط و حقایقی ورای موقعیت گفت‌و گوی مستقیم جلب می کنند - مشخص می شوند (ریکور، ۱۹۷۱). امّا برخلاف گفت‌و گوی شفاهی، متون به زمینه‌های خاص محدود نیستند. این از آن رو است که متون به دنیاها معطوف اند نه به موقعیت‌ها.

بنابراین، می توان از دو زاویهٔ مختلف به متون نگریست. نخست می توان متن را ارائه کنندهٔ نظام بسته‌ای از علایم تلقی کرد. از این نظر، هدف از تفسیر، روشن‌سازی معنای نهفته در واژه‌ها است. ریکور، این را جنبهٔ «باستان‌شناسانهٔ» هرمنوتیك می نامد. امّا به علت کارکرد اشاره‌ای واژه‌ها، متون را می‌شود اشاره کنندهٔ به یك فضای وجودی هم در نظر گرفت. بنابراین، همین که معنای واژه‌های یك متن روشن شد، مفسر می تواند روی دنیای وجودی مورد اشارهٔ متن تأکید کند. به دیگر سخن، همین که «چه چیز» متن روشن شد، «دربارهٔ چه چیز» آن را می‌شود جستجو کرد.

طبق نظر ریکور، در این راه، مفسر از آنچه متن می گوید به آنچه دربارهٔ آن می گوید حرکت می کند. ریکور تأکید می کند که این حرکت، به یکی شدن با اندیشه‌ای مجهول از راه اعمال همدلانه (که شلایرماخر فکر می کرد) نمی‌انجامد. برعکس، مفسر با دنیایی مواجه می‌شود که متن درباره‌اش سخن می گوید. بدین سان، تفسیر مورد نظر ریکور، کشف رازهای واقع در پس متن نیست، بلکه فرایند قرائت اشاره‌هایی است که فضای وجودی متن را می‌سازند. این فرایند، بیش‌تر اوقات، مستلزم رویارویی با دیدگاه‌های جدید دربارهٔ زندگی، از راه سبك‌های زندگی دیگر عوالم وجودی است. در نتیجهٔ تفسیر و فهم، چیزی که تا به حال ناشناخته بود، جزء دنیای مفسر می‌شود و او خودش را به شیوه‌ای جدید می‌فهمد. دور هرمنوتیکی، تکاپویی است بین نحوهٔ وجود مفسر و وجودی که به وسیلهٔ متن کشف می‌شود.

از نگاه ریکور، همهٔ جنبه‌های ارتباطات و فعالیت‌های انسانی، از جمله محصولات و مصنوعات فرهنگی، شبیه متون‌اند. از این رو، وی، طرح تفسیری‌اش را نه تنها به ادبیات، بلکه به علوم انسانی نیز متعلق می دانست.

۷- علم اجتماعی هرمنوتیکی

از اواخر دههٔ ۱۹۶۰، فیلسوفان و صاحبان مشاغل به ریکور و گادامر پیوستند تا

دلالت‌های هرمنوتیك را برای مطالعهٔ زندگی اجتماعی کشف کنند. تیلور (۱۹۷۱) یکی از کسانی است که در این زمینه، سهم به ویژه مؤثری داشته است. دیدگاه وی دربارهٔ پژوهش انسانی، به وسیلهٔ فرض اساسی هرمنوتیك وجودی تحکیم گردید: معنا در ذهن افراد قرار ندارد، بلکه وابسته به قالب‌های توافق‌ها و فهم‌های بین الاذهانی ویژه‌ای است که هم سازندهٔ نهادها و امور اجتماعی‌اند، هم متجلی در آن‌ها. به طور خلاصه، در الگوی تیلور، معنا امری خصوصی یا ذهنی نیست، بلکه عمومی، ارتباطی، و زمینه‌ای است.

به نظر تیلور، این فرض، متضمن آن است که منطق پژوهش هرمنوتیکی از اساس با منطق علم اثبات گرا، که پژوهش اجتماعی را از قرن نوزدهم تحت سیطرهٔ خود درآورده است، تفاوت دارد. این تفاوت‌ها وقتی چشمگیر می‌شوند که دیدگاه‌های علم اجتماعی هرمنوتیکی و اثبات گرا راجع به داده‌های پژوهشی، تفسیر یا تبیین داده‌ها، و توجیه و ارزیابی ادعاهای تفسیری، با یکدیگر مقایسه شوند.

در الگوی اثبات گرا، رفتار بدنی با ارزش‌ها، قصدها، و هدف‌ها تفاوت دارد. اولی، قابل مشاهده و «قابل تشخیص فاقد شعور» است؛ در حالی که دومی، پنهان در بدن و خارج از دسترس بینایی است. از دیدگاه تیلور، علم اجتماعی اثبات گرا می‌کوشد تا بین رفتارهای عمومی و حالت‌های درونی ذهن، همبستگی برقرار کند(تیلور، ۱۹۷۱، صص ۲۱-۱۸). وقتی همگرایی به‌دست می‌آید، گفته می‌شود که رویدادها و پدیده‌ها باید تبیین شوند.

تیلور تصریح می‌کند که چنین علمی بسیار محدود است. از آن جا که الگوی اثبات گرا معنا را پنهان و ذهنی می‌داند، اهمیت رویدادهای اجتماعی را بسیار دست کم می‌گیرد و بیش‌تر اوقات اصلاً این اهمیت را درك نمی‌کند. خرابی‌هایی که در نهادها و امور زیربنایی، از قبیل رأی‌گیری، مذاکره، و کار، وجود دارد، چیزی فراتر از «فوران عمومی آسیب‌شناسی خصوصی» را نشان می‌دهند. این خرابی‌ها، به تعبیر تیلور، علامت بحران‌هایی عمیق‌اند که «بیماری خود جامعه را که معانی سازنده‌اش را تحت تأثیر قرار می‌دهد، نشان می‌دهند» (تیلور، ۱۹۷۱، ص ۴۱). تیلور نیز همچون ریکور اظهار می‌دارد که تغییرها و بحران‌های معنا به خودی خود از راه اعمال همدلانه درك نمی‌شوند. افزون بر این، نمی‌شود آن‌ها را با قرار دادن زنجیرهای رفتار «بی‌روح» و قابل مشاهده در زیر قواعد کلی تبیین کرد. تا وقتی که داده‌های علم اجتماعی، بیانگر «مشاهدهٔ دقیق عامل و رابطه‌اش با دیگران و با جامعه باشند (تیلور، ۱۹۷۱، ص ۲۶)، چنین علمی ناچار هرمنوتیکی خواهد بود و به کاربرد نظریه و قانون، کم‌تر از مطالعهٔ معنای اجتماعی خواهد

پرداخت.

بنابر الگوی هرمنوتیکی پژوهش، تنها راه محققان برای توجیه تفسیرهایشان، توجه به دیگر مطالعات است. به بیان تیلور، «انسان، حیوان تفسیر کنندهٔ خود» است. او به ضرورت، چنین است، زیرا برای وی هیچ چیزی مانند ساختار معانی، مستقل از تفسیر او از آن‌ها نیست... هم‌اکنون عاملی زنده بودن، تجربه نمودن موقعیت خود، به لحاظ معانی خاص است (تیلور، ۱۹۷۱، ص ۱۶). به طور خلاصه، از نظر تیلور، برای توجیه و پذیرش ادعاهای تفسیری ـ که کم‌تر از تنظیم آن‌هانیست ـ نمی‌توان به فراسوی دور هرمنوتیکی متوسل شد. شکست در فهم تفسیر، معلول ناکافی بودن شواهد یا ناتوانی در پیروی از منطق استدلال نیست، بلکه ناشی از عدم کفایت اساسی تعریف خود است که شاخص‌های فهم ممکن را معین می‌کند. تیلور نتیجه می‌گیرد که در علم هرمنوتیکی، «مقداری بینش، اجتناب‌ناپذیر است» (تیلور، ۱۹۷۱، ص ۴۶). در نتیجه، برخی تفسیرها فقط «غیرقابل داوری» خواهند بود.

۸ـ هرمنوتیک و اعتبار

این دیدگاه که شاید تفسیرها در برابر داوری مقاومت کنند به وسیلهٔ برخی از پیروان هرمنوتیك مورد مناقشه قرار گرفت. برای مثال، بتی (۱۹۶۷) معتقد است که بدون قواعد نظری برای رسیدگی، تفسیر دستخوش هرج و مرج خواهد شد. وی می‌کوشد تا روشی را معرفی کند که امکان ارزیابی تفسیرها را با «عینیت نسبی» فراهم آورد. از آن جا که بیان‌های بشری، نمودهای عینی روح بشری‌اند، بتی استدلال می‌کند که مفسر می‌تواند معنای قصد شدهٔ مؤلف را بازسازی کند. اصل قصد مؤلف را هرش (۱۹۶۷) هم مطرح کرد. این دیدگاه در تضاد آشکار با دیدگاه ریکور قرار دارد که معتقد است قصد مؤلف در درجهٔ دوم اهمیت است. این از آن روست که متون، وقتی کامل می‌گردند، باید مستقل از مؤلفین آنها در نظر گرفته شوند.

خواه با هرش و بتی موافق باشیم یا نباشیم، مسأله‌ای که با آن درگیرند، مسأله مهمی است. همان طور که هایدگر و گادامر هم متذکر شده‌اند، تفسیر، تابع عمل زمینه‌مند است: بدون زمینه‌ای از معانی از پیش تفسیر شده، فهم ناممکن است. در عین حال، تأکید بر زمینه‌بندی و کران داری فهم تفسیری، این سؤال را پیش می‌آورد که آیا تفسیرها اصولاً قابل داوری‌اند یا خیر (کونولای وکنتر، ۱۹۸۸). آیا ممکن است فلسفهٔ هرمنوتیکی در درون دایرهٔ فهمی که به لحاظ تاریخی مشروط است باقی بماند و در عین حال، اصول عقلانی را به صورت شرایطی برای اعتبار یا

صحت ادعاهای ویژه راجع به فهم، فرض کند (هوی، ۱۹۷۸)؟ اگر بتوان چنین اصولی را مطرح ساخت، آیا روشن است که چطور می توان دربارهٔ تفسیرهای رقیب یا متضاد داوری نمود، یا چگونه می توان از تفکر نسبی انگارانه پرهیز کرد؟ (نگاه کنید به نسبی گرایی و واقع گرایی)

۹ـ معیارهای تفسیر

یك پاسخ مهم به سؤالات بالا از سوی ریکور ارائه شده است. وی در مقاله‌ای راجع به رابطهٔ تبیین و فهم، اظهار می دارد که تضاد بین علوم طبیعی و علوم انسانی، تاحد زیادی تصنعی است (ریکور، ۱۹۸۶). می توان با همان روشی که علوم طبیعی تبیین می‌شوند، متون و دیگر محصولات بشری را هم تبیین کرد. در واقع، بدون تبیین، فهم ناممکن است، و البته عکس این هم صادق است. بنابراین، به واسطهٔ منطق و استدلال، تبیین و فهم به وجود می آیند. افزون بر این، بیش تر اوقات، تفسیر و فهم، نقش مهمی در مراحل مقدماتی و نهایی پژوهش علمی ایفا می کنند.

بنابراین، ممکن است سؤال مربوط به زمینه‌مندی و عقلانیت به شکل غلطی مطرح شود. به دلیل وابستگی علم مادی به تفسیر و فهم، که کم تر از وابستگی فلسفهٔ هرمنوتیکی به این دو نیست، این علم همواره در زمان و مکان خاص تحقق می یابد. همان گونه که گادامر هم بیان کرده، هیچ وضعی بیرون از تاریخمندی ما وجود ندارد. بنابراین، انسان‌ها باید خودشان را از زمینه‌مندی و پیش‌فهم‌هایی که از این شرط ناشی می‌شوند، آگاه کنند (گادامر، ۱۹۷۵). گادامر معتقد است که قواعد تفسیر به تحقق این آگاهی کمك می کنند. از دیدگاه گادامر، فرایندهای تفسیر، همان عقلانیت و خردی را به خدمت می گیرند که به تولد علوم طبیعی کمك می کند.

البته اصل عمدهٔ تفسیر، دور هرمنوتیکی است: اجزای متن و کل آن باید در برابر یکدیگر بازبینی شوند. به واسطهٔ دور هرمنوتیکی، می توان در مجموع، متن را به دو صورت تفسیر کرد: تفسیر تحت‌اللفظی، و تلاش برای بازسازی دنیای متن. در تفسیر تحت‌اللفظی، منطق جملات و اعمال، بیش‌تر اوقات سخت است. بنابراین، می‌شود منطق سخت را برای بازبینی تفسیرها به کار گرفت. این معیار منطقی، مقرر می‌دارد که تفسیر پدیده‌ها و اعمال را نمی توان پذیرفت، مگر آن که همهٔ اطلاعات مرتبط و در دسترس را تبیین کند (ترانکل، ۱۹۷۲). اگر عمل یا معنای مهمی در کل متن به حساب نیاید یا فقط به طور مبهم به حساب آید، باید تفسیر را رد کرد. معیار دوم، مقرر می‌دارد که تفسیر را نمی توان به طور کامل پذیرفت، مگر تنها تفسیری باشد که معنای یك موضوع پژوهشی را تبیین می کند. در بسیاری از موارد، تحقق این معیار دوم دشوار است. حتی

درموقعیت‌های موفقیت‌آمیزی که تنها یك تفسیر، بعد از موشکافی در برابر دیگر تفسیرهای رقیب باقی می‌ماند، هیچ تضمینی در کار نیست که این تفسیر، درست بماند.

معیار دور هرمنوتیکی در ارتباط با بازسازی دنیایی که متن یا شبه متن به آن تعلق دارد، به‌صورت معیار زمینه عمل می کند. طبق این اصل، هر تفسیر واحد را باید در برابر همهٔ حقایق، منابع، و شرایط مرتبط با موضوع آن بازبینی کرد. اگر شناخت این حقایق، منابع، و شرایط با تفسیر تعارض داشته باشد، باید آن را رد یا اصلاح کرد. با خلق تفسیرهای جانشین دربارهٔ همان پدیده‌ها، محصولات فرهنگی، اعمال، یا رویدادها که از همان ابتدا صورت می گیرد، فرایند تفسیر می تواند نظام‌مند شود. آنگاه مفسر می تواند همراه با وارسی تفسیر اصلی‌اش، دربارهٔ اعتبار تفسیرهای جانشین به داوری بپردازد. بدین سان، او آرام آرام برداشت‌هایش را دربارهٔ موضوع تفسیر، بهبود می‌بخشد.

۱۰ـ جایگاه هرمنوتیک

انفجار هرمنوتیك وجودی در قرن بیستم، شماری از دوگرایی‌هایی را که به طور عمیق در معرفت شناسی و روش علمی ریشه دارند به چالش خوانده است. تمایز بین واقعیت‌ها و ارزش‌ها، تبیین و فهم، شناخت و خودشناسی، نظریه و عمل، روزگاری اجتناب‌ناپذیر تلقی می‌شد؛ اکنون این طبقه‌بندی‌های اساسی، دوباره در حال مفهوم پردازی‌اند (برنشتاین، ۱۹۷۸؛ دالمایر و مك کارتی، ۱۹۷۷). در این فرایند، رابطهٔ هرمنوتیك و علم، به لحاظ تعریف و تعیین معرفت، تغییر کرده است. برخی، همچون تیلور (۱۹۷۱)، بر این عقیده‌اند که منطق هدایت کنندهٔ هرمنوتیك و منطق هدایت کنندهٔ علم، از هم جدا و با یکدیگر ناسازگارند. برخی دیگر، از قبیل رورتی (۱۹۷۹) و گادامر (۱۹۷۵)، نظری بسیار متفاوت اتخاذ کرده‌اند. رورتی و گادامر با واژگون کردن موضع کهنهٔ اثبات گرایی در باب جهانشمول بودن علم، اظهار نموده‌اند که کل معرفت، تفسیری است. بنابراین، هیچ تمایز ضروری‌ای بین علم و هرمنوتیك در کار نیست. در عین حال، کسانی همچون هابرماس (۱۹۷۳) و اپل (۱۹۷۳) به نفع انسجام هر حوزه استدلال نموده، اما به رابطه‌ای دیالکتیکی بین آن‌ها قائل شده‌اند.

در دنیای تعلیم و تربیت، هرمنوتیك از حدود ۱۹۷۰، به ویژه در ارتباط با پژوهش تربیتی رشد کرده است. ظهور روش‌های به اصطلاح کیفی، نه فقط قلمرو و هدف پژوهش تربیتی را گسترش داده، بلکه موجب پیدایش پژوهش‌هایی برای وارسی مجدّد اصول و اهداف تحقیقات

اجتماعی شده است (برای مثال، نگاه کنید به اریکسون، ۱۹۸۶ و مجلهٔ بین‌المللی پژوهش تربیتی، ۱۹۹۱). غلیان علاقهٔ به پژوهش تفسیر محور، موجب بروز بحث‌های مهمی با جامعهٔ تعلیم و تربیت شده است. مسائل مورد بحث، شامل ماهیت رابطهٔ پژوهش تفسیر محور و طرح‌های علمی سنتی‌تر؛ معیارهای قضاوت دربارهٔ ادعاهای تفسیری رقیب یا متضاد؛ و رشد پیوستهٔ روش‌های تفسیری بوده‌اند.

همچنین نگاه کنید به: ارزش‌ها در پژوهش تربیتی؛ مسائل فلسفی؛ فلسفهٔ تعلیم و تربیت: مرور تاریخی؛ اثبات گرایی، ضد اثبات گرایی، و تجربه گرایی؛ پژوهش در تعلیم و تربیت: مسائل معرفت شناختی؛ پدیدارشناسی و وجودگرایی؛ فلسفهٔ تعلیم و تربیت: دیدگاه‌های اروپای غربی.

منابع

Apel K - O 1973 *Transformation der Philosophie.* Suhrkamp Verlag. Frankfurt [1980 *Towards a Transformation of Philosophy*, Routledge and Kegan Paul. London]

Bernstein R J 1978 *The Restructuring of Social and Political Theory.* University of Pennsylvania Press, Philadelphia. Pennsylvania

Betti E 1967 *Allgemeine Auslegungslehre als Methodik derGeisteswissenschaften. Mohr,* Tubingen

Bourdieu P, Passeron J - C 1970 *La Reproduction: éléments Pour une théorie du svsteme d'enseignement.* Editions de Minuit. Paris

Connolly J M. Keutner T (eds.) 1988 *Hemeneutics versus Science? Three German Views.* University of Notre Dame Press, Notre Dame.Indiana

Dallmayr F R, McCarthy T A (eds.) 1977 *Understanding and Social Inquiry.* University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana

Erickson F 1986 Qualitative methods in research on teaching. In: Wittrock M C (ed.) 1986 *Handbook of Research on Teaching.* 3rd edn. Macmillan Inc. New York

Gadmer H - G 1975 *Wahreit und Methode: Grundzuge einer Philosopischen Hermeneutik,*4t edn. Mohr. Tubingen [1989 Truth and Method. 2nd edn. Crossroad. New York]

Habermas J 1973 *Erkenninis und Interesse.* 6th edn. Suhrkamp Verlag. Frankfurt [1987 *Knowledge and Human Interests.* 2nd edn. Polity. Cambridge]

Hirsch E D 1967 *Validity in Intepretation.* Yale University Press. New Haven. Connecticut

Hoy D C 1978 *The Critical Circle: Literature, History, and Philosophical Hermeneutics.*

University of California Presss. Berkeley. California
Intrnational Journal of Educational Research 1991 15(6): (special issue)
Palmer R E 1969 *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer. Northwestern* University Press, Evanston. Illinois
Ricoeur P 1971 The model of the text: Meaningful action considered as a text. *Soc. Res.* 38 (3): 529 - 62
Ricoeur P 1986 Essais d'herméneutique, Vol 2: *Du texte a l'action.* Editions du Seuil. Paris
Rorty R 1979 *Philosophy and the Mirror of Nature.* Princeton University Press. Princeton. New Jersey
Taylor C 1971 Interpretation and the sciences of man. *Rev. Metaphysics* 25 (1): 3-51
Trankell A 1972 *Reliability of Euidence: Methods for Analyzing and Assessing Winess Statements.* Beckman. Stockholm

منابعی برای مطالعهٔ بیشتر

Bauman Z 1978 *Hemeneutics and Social Science.* Columbia University Press. New York
Bernstein R J 1988 *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis.* University of Pennsylvania Press, Philadelphia. Pennsylvania
Bleicher J 1980 *Contemporary Hermeneutics:* Hermeneutics as Method. Philosopy and Critique. Routledge, Chapman and Hall. New York
Bubner R 1981 (trans. Matthews E) *Modern German Philosophy.* Cambridge University Press. Cambridge
Dilthey W 1976 (ed. and rans. Rickman HP) *Selected Writings,* Cambridge University Press. cambridge
Engdahl H et al. 1977 *Hermeneutik.* Rabérn and Sjorgren, Stockholm
Ermarth M 1981 The transformation of hermeneutics: Nineteenth century ancients and twentieth century moderns. *Monist* 64 (2): 175-94
Føllesdall D 1979 Hermeneutics and the hypothetico - ded - uctive method. *Dialectica* 33 (3-4): 319-36
Habermas J 1981 *Theorie des Kommunikativen Handelns. Vol. 1. Handlungsrationalitat und Gesellschaftliche Rationalisierung.* Suhrkamp Verlag. Frankfurt [1984 *The Theory of Communicative Action,* Vol. 1. *Reason and the Rationalization of Society.* Beacan press.
Boston. Massachusetts
Habermas J 1981 Theorie des kommunikativen Handelns. Vol. 2. Zur kritik der funktionalistischen vernunft. 3rd edn. surhkamp Verlag. Frankfurt [1987 The Theory of Communicative Action, vol 2, *Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason.* Beacon Press, Boston. Massachusetts]
Heidegger M 1977 *Sein und Zeit.* Klostermann, Frankfurt.
Howard R J 1982 *Three Faces of Hermeneutics: An Introduction to Current Theories of Understanding.* University of California Press, Berkeley, California

Gadamer H G 1977 (trans and ed. Linge D E) *Philosophical Hermeneutics: Hans - Georg Gadamer*. University of California Press. Berkeley. California

Mueller - Vollmer K (ed.) 1985 *The Hermeneutics Reader.* Continuum, New York

Ödman P - J 1979 *Tolkning, Forstaelse, Vetande: Hermeneutik i teori och praktik.* AWE/ Gebers. Stockholm

Ödman P - J 1992 Interpreting the Past. *International Journal of Qualitative Studies in Educations* 5 (2): 167-84

Ormiston G. Schrift A (eds.) 1990 *The Hermeneutic Tradition: From Ast to Ricoeur.* State University of New York Press, Albany, New York

Rabinow P. Sullivan W (eds.) 1979 *Interpreitive Social Science: A Reader.* University of California Press, Berkeley, California

Ricoeur P 1965 *De l'interpretation: essai sur Freud.* Editions du Seuil, Paris

Ricoeur P 1981 (trans. and ed. Thompson J) *Hermeneutics and the Human Sciences.* Cambridge University Press. Cambridge

Ricoeur P 1984 - 88 (trans. McLaughin Pellauer D) *Time and Narrative,* 3 Vols. University of Chicago Press. Chicago, Illinois

Taylor C 1985 *Human Agency and Language: Philosophical Papers.* Vol.1.Cambridge University Press. Cambridge Taylor C 1985 *Philosophy and the Human Sciences: Philosophical Papers.* Vol. 2.Cambridge University Press. Cambridge

Thompson J B 1981 *Critical Hermeneutics: A Study in the Thought of Paul Ricoeur and Jurgen Habermas.* Cambridge University Press. Cambridge

Wachterhauser B (ed.) 1986 *Hermeneutics and Modern Philosophy.* State University of NewYork Press. Albany, New York

فصل سی و چهارم

فلسفهٔ تعلیم و تربیت: دیدگاه‌های اروپای غربی[1]

دی. سی. فیلیپس

مسائل مورد بحث در فلسفهٔ تعلیم و تربیت در اروپای غربی، و روش خاص برخورد با آن‌ها را جز به عنوان بخشی از تاریخچهٔ این رشته نمی‌توان فهمید. پس از جنگ جهانی دوم، *فلسفهٔ تربیتی آنگلوساکسون*[2]، عمدتاً ـ هر چند نه منحصراً ـ فلسفهٔ تحصیلات مدرسه‌ای بود. اما فلسفهٔ تعلیم و تربیت اروپایی، بیش‌تر به مسائل موجود در درون حوزهٔ وسیع تربیت کودک پرداخت. نیز، توجه به این مطلب مهم است که فلسفهٔ تعلیم و تربیت اروپایی باید در میراث سنت عصر روشنگری جای داده شود. در این دیدگاه فلسفی، تعلیم و تربیت، چونان ابزاری تلقی گردید که به واسطهٔ آن، افراد به صورت اعضای خردمند جماعت انسانی درمی‌آمدند. آنان برای خردمند شدن، بایداز قید تمایلات و شهوات خود رها می‌شدند، و می‌توانستند همهٔ استعدادهای بالقوهٔ انسانی خود را به فعلیت برسانند. مدلولات تربیتی این دیدگاه، در قرن نوزدهم و در نیمهٔ اول قرن بیستم عمدتاً به وسیلهٔ فیلسوفان تربیتی آلمانی کشف گردید. با کوشش آنان، طرح عصر روشنگری به طرح تعلیم و تربیت مبدل شد.

---

1. Philips, D.C.(1994). *Philosophy of Education: Western European Perspectives*. In Torsten Husen.T. Neville Postlethwaite (Ed. in chief). The International Encyclopedia of Education. London: BPC Wheatons Ltd, PP. 4456 - 4461.
2. Anglo - Saxon philosophy of education

۱ـ بحران در فلسفهٔ تعلیم و تربیت

طرح تربیتی عصر روشنگری، اخیراً به گونه‌ای واضح‌تر به وسیلهٔ یك فیلسوف تربیتی هلندی به نام *لانژولد*[۱] (۱۹۴۶) شرح داده شده است. به نظر وی، تعلیم و تربیت، به عنوان رابطه‌ای بین مربی و متربی، یك هدف مشخص دارد که عبارت است از فراهم آوردن موجبات رشد جوان برای دورهٔ بزرگسالی. تأثیر بزرگسالان بر کودکان، آنها را به نقطه‌ای می‌رساند که می‌توانند طرحی ارزشمند از وظایف زندگی را برای خود پی بریزند. از آن‌جا که بزرگسالان، به منزلهٔ افرادی بالغ، قبلاً این هدف دیکته شده به وسیلهٔ عقل را برای خود فعلیت بخشیده‌اند، هم اکنون نیز در موقعیتی هستند که می‌توانند چنین کنند. بزرگسالی، خود را به واسطهٔ فردی که بر خویشتن سیطره دارد آشکار می‌سازد؛ بزرگسالان قادرند خود را به اهدافی متعهد کنند که خود بر خویشتن بار کرده‌اند؛ آنان می‌توانند روابطی مستحکم، هم از حیث اخلاقی و هم از حیث عملی، برقرار نمایند؛ و بالاخره، آنان بردهٔ داوری دیگران نیستند. از یك منظر مثبت‌تر، بزرگسالان، دسترسی شخصی به معیارهای ارزشی دارند. افزون بر این، بزرگسالی، موقعیتی است که در آن، شخص می‌تواند خود را تحت یك اقتدار اخلاقی عالی قرار دهد؛ یعنی، مسئولیتی را در جهت نظم اخلاقی برعهده گیرد. بالاخره، بزرگسالان قادرند به گونه‌ای سازنده، در زندگی اجتماعی مشارکت ورزند. کودك، از نظر اخلاقی، موجودی ناتوان تلقی می‌شود. وی نمی‌داند چه چیزی خوب است، و لذا نمی‌تواند مسئولیت بپذیرد. این امر را بزرگسال فراهم می‌آورد؛ و کودك، چنان که ادعا می‌شود، به هدایت بزرگسال احتیاج دارد. طبق نظر لانژولد، مسئولیت مربی، زیربنای روابط مربی و متربی است. موقعیتی را که بدین نحو ترسیم شده است می‌توان به عنوان موقعیت الگویی سنت تربیتی در نظر گرفت.

در اینجا نیز، همچون جاهای دیگر، ماهیت فلسفهٔ تعلیم و تربیت، منعکس کنندهٔ طرز تفکری است که دربارهٔ خود تعلیم و تربیت وجود دارد. لذا، این موضوع ابداً تعجب‌انگیز نیست که بحران تربیتی جدید، در فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز احساس می‌شود. بنابراین، پیشرفت‌های حاصله درخود تعلیم و تربیت، باید قبل از رویارویی با موقعیت‌های مربوط در فلسفهٔ تعلیم و تربیت مورد توجه و امعان نظر قرار گیرد.

تذکر این نکته مهم است که بحران تعلیم و تربیت، نشان دهندهٔ بحران عمومی‌تری است

---

1. Langeveld

که الگوهای رفتاری کل یك حوزه، و در نهایت وجود خود بشریت، را زیر سؤال می‌برد. نسل آینده، با وظایفی مواجه خواهد شد که قبلاً هیچ نسلی با آن مواجه نگردیده است: از این رو، بشریت، خودش را با گونه‌ای بازسنجی و بازاندیشی در خصوص طرح تعلیم و تربیت، روبه‌رو خواهد یافت. این فرض عمومی بحث‌انگیز که *نوگرایی*[1] به پایان رسیده، ارزیابی آنچه را که می‌توان برای رهایی از گذشته ارائه نمود، و همچنین ارزیابی آنچه را که نگهداریش مورد نیاز است، از هر جهت، الزام‌آور می‌سازد. بحران تعلیم و تربیت در هیچ جایی به اندازهٔ مدارس، فشارآور نیست. بحران در مدرسه، بر مبنای کوشش برای وحدت آفرینی میان نظام‌های تربیتی متضاد، مثلاً، تضاد بین دیدگاه اقتصادی دربارهٔ نظام تربیتی(با تأکید بر محصولات تربیتی قابل اندازه‌گیری و آمادگی برای بازار کار) و فراهم آوردن فرصت رشد فردی؛ تضاد بین رشد شخصی و انتقال دانش؛ و تضاد بین رشد فردی و بُعد اجتماعی تعلیم و تربیت، قرار دارد. از این رو، مدارس با انتظارات کاملاً متفاوتی مواجه‌اند. لذا، این سؤال که چرا دیگر مدرسه، کارش را انجام نمی‌دهد، با این سؤال که آیا مدرسه، در درون یك چارچوب مفهومی معین، اصلاً می‌تواند کارش را انجام دهد یا خیر، عمیق‌تر می‌شود.

به موازات این‌ها، در درون این حوزه نیز بحث‌هایی دربارهٔ چارچوب نظری تربیت کودك جریان دارد. از آغاز جنبش کودك محور، که به اصلاحات تربیتی هم معروف است، مربیان قرن بیستم به انتقاد از سنت تربیتی فوق‌الذکر (که در سخنان لانژولد نیز منعکس گردیده) پرداخته‌اند. به نظر آنان، دیگر نمی‌توان تربیت کودك را به منزلهٔ فعالیت‌هایی توصیف کرد که به وسیلهٔ بزرگسالان دنبال می‌شود تا رشد کودك برای سنین بزرگسالی فراهم گردد. همچنین، در رابطه با مفهوم بزرگسالی (این که وصول بدان چگونه معلوم می‌شود، آیا هر کسی می‌تواند بدان دست یابد، و مانند آن) و نیز در رابطه با امکان ساختن یك «انسان»، از این دیدگاه، تردیدهایی جدی بروز کرد. اخیراً هم نویسندگانی مانند *راجرز*[2] (۱۹۶۹) و گوردون[3] (۱۹۷۵)، که اندیشه‌های مشابهی را مطرح کرده‌اند، تأثیراتی داشته‌اند. از نظر نویسندگان این سنت متأخر، مربی(اعم از والدین یا معلم)، در درجهٔ اول، مشاور کودك، و تسهیل کنندهٔ چیزی است که واقعاً می‌خواهد. این، شاگرد است که می‌آموزد، برای خودش مهارت کسب می‌کند، از آنچه فعلاً شناخته می‌شود، و مطابق با

1. modernism
2. Rogers
3. Gordon

رغبت‌های واقعی‌اش می آغازد. بنا به نظر اینان، این، کودك است که درست از همان ابتدا مسئول فرایند یادگیری است. کودك، هم اکنون می‌داند که چه چیزی برایش خوب است. والدین نباید ارزش‌های خود را بر کودکان تحمیل کنند؛ آنان باید به ارزش‌های کودکان احترام بگذارند. برعکس، موجه بودن این نگرش، به خاطر برابر بودن روابط قدرتیِ والدین و کودکان نیست. در نتیجه، والدین، آن گونه که گاهی گفته می‌شود، مسئول آنچه فرزندانشان انجام می دهند، نیستند؛ کودکان، مسئول خودشان هستند.

اکنون، دیگر کسی از یك طرح تربیتی، آن گونه که قبلاً مورد نظر بود، سخن نمی گوید؛ بلکه مربی، بیش تر به مشاوری می‌ماند که در دسترس کودك است. هم اکنون، طرح تربیتی، مطابق با رغبت‌های کودك تنظیم می‌شود. به موازات انتقادات اساسی از مدرسه، در سال‌های دههٔ ۱۹۸۰ نیز تربیت کودك با استفاده از مفاهیم سنتی، به صورت بنیادی مورد انتقاد قرار گرفت. به موازات توصیف جامعه بر مبنای کثرت گرایی دینی و ارزشی، برخی از نویسندگان هم استدلال کرده‌اند که والدین، دیگر در موقعیتی نیستند که فرزندان خود را با یك راه زندگی آشنا نمایند. همان‌طور که دیگر، جامعه، به طور کلی، در مورد آنچه ارزشمند است و در مورد زندگی ارزشمند اتفاق نظر ندارد، والدین هم، دیگر نمی توانند دربارهٔ این موضوع تصمیم بگیرند که کدام ارزش‌ها را به فرزندانشان بیاموزند. آنان فقط می توانند موقعیت‌های ممکن را نشان بدهند. در غیر این صورت، کارشان قابل توجیه نیست، و برای کودك هم زیانبار است. این وضعیت، راه دیگری را برای تفکر دربارهٔ تعلیم و تربیت ایجاب می کند؛ راهی که به واسطهٔ آن، اتخاذ رویکرد دیگری به انسان امکان‌پذیر می گردد.

برای روشن‌سازی مسائل مربوط به چنین مفهومی از تعلیم و تربیت، و برخورد با تهدید ضمنی پوچ‌انگاری، سه نکته قابل ذکر است:

نخستین نکته، آن است که مفهوم تجربه، نقش مهمی در این ادبیات دارد. اما این موضوع، مورد تردید است که آیا چنین مفهومی را می توان به صورت ارگانیك فهم کرد یا خیر ـ آیا فرد آنچه را که واقعاً می خواهد، می تواند در درون خود کشف کند یا خیر. عبارت بستهٔ «من فکر می کنم پس هستم»، هم کاملاً مورد انتقاد واقع شده، و در حال حاضر، فاقد قدرت تشخیص تلقی می گردد. ارزش‌ها به شکل خصوصی یا فردی ظاهر نمی‌شوند، بلکه باید ـ در ابتدا ـ به‌عنوان چیزهایی که از طرف دیگر افراد مهم به مردم اعطا شده‌اند، قلمداد گردند.

دومین نکته‌ای که احتمالاً با تعلیم و تربیت هم بیشتر ارتباط دارد این است که والدین

و معلمان چگونه می‌توانند رفتار کنند که گویی ارزش‌های مورد قبول آنان، همان اهمیتی را برایشان دارد که ارزش‌های مورد قبول فرزندانشان؟ این بدان معنا نیست که ارزش‌های یك شخص نمی‌تواند تغییر کند، یا کودکان نمی‌توانند نقشی را در راه کسب تجربه ایفا کنند، بلکه در نظر گرفتن ارزش‌ها به عنوان اموری قابل بحث، از نقطه نظر فوق‌الذکر، یا کار فریب‌آمیز والدین است(یعنی، والدین کاملاً فریب کارند، و فقط وانمود می کنند که ارزش‌های کودکان را جدی می گیرند) یا تا مرتبهٔ انکار ماهیت حقیقی ارزش‌ها تنزل می کند. بالاخره، معلوم نیست که والدین چگونه می‌توانند از وارد کردن فرزندانشان در ارزش‌هایی که خود با آن‌ها زندگی کرده‌اند، اجتناب ورزند ـ والدین ناگزیر باید به شیوه‌هایی بس مهم بر فرزندان خود تأثیر بگذارند.

همان گونه که در ابتدای این گفتار هم مذکور افتاد، به خاطر یك تغییر در مفهوم تعلیم و تربیت، بحران در فلسفهٔ تعلیم و تربیت، خود را به صورت بحران در مسائلی که باید در تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گیرد، آشکار می‌سازد.

آخرین نکته باید در همین رابطه مطرح گردد. به‌علاوه، بحران در تعلیم و تربیت، همراه با بحران در فلسفهٔ تعلیم و تربیت، بحران در خود عقلانیت نیز هست. آیا عقل، و فقط عقل، می‌تواند شالوده‌ای کافی برای عمل انسان باشد؟ از این گذشته، آیا اصلاً این نوع تفکر عقلانی ـ که ریشه در واقعیت خاصی ندارد ـ امکان پذیر است؟ پدیدارشناسی، هستی گرایی، نومارکس گرایی، مکتب فرانکفورت، و مانند آن، همگی از این طرح عقلانی بیش از حد جاه‌طلبانه انتقاد کرده‌اند. هرچند نقادی عقل، به وسیلهٔ عقل، به سنت عصر روشنگری تعلق دارد، اما این نظریه که عقلانیت روشنگرانه برای برخورد با پیامدهای اعمالش کافی نیست، مطلب تازه‌ای است. در ارتباط با استدلال هدف ـ وسایل نامریی که در اندیشه‌های متنفذ کانت (کانت، ۱۹۶۴)، مطرح شده نیز انتقادات متعددی مطرح گردیده است. اکنون وقت آن رسیده که جانشین‌هایی برای اندیشهٔ مشکل‌ساز «انسان شدن» («آیا یك فرد، درست از همان اول یك انسان نیست؟») جست‌وجو شود. اما معلوم است که دیدگاه‌های معاصر، نشان دهندهٔ تأثیر این اسلاف هستند.

۲ـ برخی از مکتب‌های فکری معاصر

فلسفهٔ تعلیم و تربیت در اروپای غربی، به واسطهٔ خصوصیات کلی بحث‌های تربیتی فوق‌الذکر مشخص می‌شود. با نگاه دقیق‌تر به محورهای مختلفی که فلسفهٔ تعلیم و تربیت در آن‌ها جریان دارد، بلافاصله چشم‌انداز متنوعی پدیدار می گردد. برخی از نویسندگان، طوری از

جهت‌گیری‌هایی که در گذشته جریان داشته تبعیت می‌کنند که گویی تقریباً هیچ چیز تغییر نکرده است. اما نمایندگان برخی از الگوها، از قبیل *عقلانیت انتقادی*[1]، *نگرش تأویلی*[2]، *رهایی بخشی انتقادی*[3]، را هنوز هم می‌توان پیدا کرد. با این حال، صحنهٔ عمومی عمدتاً در اختیار کسانی است که این وضعیت‌های الگویی را زیر سؤال می‌برند (برای مثال نگاه کنید به: *مجلهٔ تعلیم و تربیت*[4]، ۱۹۹۰). با به کار بردن یك موضوع محوری که در شمار وسیعی از بحث‌ها جریان دارد ـ مثل رابطهٔ نظریه ـ عمل، و بحران مربوطه در توجیه یا مشروعیت تعلیم و تربیت ـ می‌توان برخی از اختلافات کلیدی را در صحنهٔ آلمان مشخص کرد. در اینجا تفسیر خاصی را از مناسبت به بحث می‌گذاریم.

دیدگاه معروف به *عرف عمومی*[5]، کوششی است برای افزایش مناسبت نظریه (برای مثال نگاه کنید به هرمان، ۱۹۸۷). در این فلسفهٔ تربیتی، راه‌حل مسألهٔ مناسبت، در به نظم در آوردن نظریه و عمل جست‌وجو می‌شود. اما به خاطر تردید انگیز بودن این موضوع که علاقهٔ به مسائل خاص بتواند به راه‌حل‌های عمومی مورد نظر کارورزان بینجامد، و نیز به خاطر روشن نبودن این مسأله که چگونه می‌توان با یك روش از پیش نامعین دربارهٔ «امور عادی» مطالعه کرد، این رویکرد فلسفی به شدت مورد انتقاد قرار گرفت.

نظریهٔ سیستمی لاهمن و اسکار[6] (۱۹۸۲)، واکنش دیگری در برابر این مسأله است. یکی از فروض اصلی این نظریه، آن است که نظریه نمی‌تواند قوانینی را که روشن کنندهٔ نحوهٔ عمل کاورز هستند، معین کند. در اینجا عمل تربیتی به واسطهٔ خودکفایی سیستم آن مشخص می‌گردد. در این نظریه، استدلال می‌شود که نقص فن شناختی، که در نظام آموزشی به صورت منفی ارزیابی می‌گردد، ریشه در این واقعیت دارد که انسان فعال را باید به عنوان یك سیستم خودارجاعی، که با رویکرد فن شناختی تعارض دارد، تلقی کرد. انتقاد اصلی از نظریهٔ سیستمی، فقدان انسان‌شناسی، و این واقعیت است که نظریهٔ مزبور، نه پاسخی برای مسأله توجیه اعمال تربیتی دارد، نه می‌تواند ماهیت این اعمال را به گونه‌ای روشن‌تر، مشخص کند.

تأکید بر *الگمین بیلدونگ*[7] (نگاه کنید به کلافکی در تیلمان، ۱۹۸۷؛ پلینز، ۱۹۸۷) ـ که می‌توان آن را «شکل عمومی» ترجمه کرد ـ راه دیگری برای برخورد با مسأله نظریه ـ عمل است، و یکی از

---

1. critical rationality
2. hermeneutic
3. critical - emancipatory
4. Zeitschrift für Pädagogik
5. common sense
6. System Theory of Luhmann and Schorr
7. Allgemeinnbildung

اهدافش خودمختاری است. ویژگی عمومی آن را می‌توان بامراجعهٔ به فلسفهٔ عملی کانت -به‌رسمیت شناختن آزادی بشر به عنوان یك هدف ذاتی- توجیه نمود. در اینجاماهیت اعمال تربیتی، به صورت یك موقعیت تناقض‌آمیز تلقی می‌شود که در آن، یکی از عاملان، تاکنون، به آزادی موردنظر دست نیافته؛ و علت نیاز به تعلیم و تربیت هم دقیقاً همین است. پرواضح است که در اینجا محتوای برنامه‌های درسی، که کاملاً با این خودمختاری تناسب دارد، باید مشخص گردد. بالاخره، این «شکل عمومی»، باید نقش خود را در ارتباط با افزایش وحدت و یکپارچگی ایفا کند. مسائل مهمی که در اینجا مورد بحث قرار می‌گیرد این است که آیا می‌توان محتوای خاصی را توجیه کرد یا خیر، و چگونه می‌توان از حیث فلسفی بین ابعاد اخلاقی، شناختی، و زیبایی‌شناختی پیوند برقرار نمود.

مضمون «عمومی» را به صورت دیگری هم می‌توان نگریست. وقتی بپذیریم که «عمومی»، به یك هستهٔ کل‌گرایانه و کل‌پذیرانه اشاره دارد، می‌توان این مسأله را که چه چیزی این هسته را مشخص می‌کند، به صورت دیگری بیان نمود. در روان‌شناسی رشد ال. کلبرگ، به این مسأله پاسخ داده شده است. از طریق قوانین رشد، ارادهٔ عمومی مشخص می‌گردد (مقایسه کنید با اُسر، ۱۹۸۶). وظیفهٔ مربی، تاحد تعیین شرایطی تنزل می‌کند که در چارچوب آن‌ها، ساختارهای شناختی- اخلاقیِ در حال رشد می‌توانند خود را به صورت جداگانه ابراز کرده، تغییر دهند. اما تا زمانی که مسائل فلسفیِ ملازم با رویکرد مزبور (مثلاً، در ارتباط با توجیه این ادعا که مراحل بعدی، «بهتر» هستند) حل نشوند، و تا زمانی که رابطهٔ بین عمل اخلاقی و داوری اخلاقی به گونه‌ای رضایت‌بخش روشن نگردد، این رویکرد در معرض انتقاد خواهد بود.

تربیت‌ستیزی[1]، نیز یك واکنش افراطی در برابر کوچهٔ تاریکی است که نظریهٔ تربیتی، خود را در آن گرفتار می‌بیند (برای مثال، نگاه کنید به جیسك، ۱۹۸۷). همان طور که هیچ کس نمی‌تواند ادعا کند که دانش دقیقی دربارهٔ آینده دارد، توجیه اعمال کنونی هم تاوقتی که با مراجعهٔ به نتایج آتی صورت می‌گیرد، در معرض خطر است. به نظر برخی، این نگرش تا حد محکومیت کل تعلیم و تربیت گسترش می‌یابد: تعلیم و تربیت، چیزی نیست جز اجتماعی کردنی که با از دست‌دادن مسئولیت شخصی و دستکاری روابط و مناسبات همراه است. هرچند شماری از فیلسوفان تعلیم و تربیت، به‌شدت جذب دیدگاه فوق‌الذکر شدند، اما این دیدگاه هرگز نتوانست

---

1. anti - pedagogy

نظر اکثریت را به خود جلب کند.

آخرین دیدگاهی که باید معرفی شود، همان است که ـ از اواخر سال‌های دههٔ ۱۹۸۰ ـ بحثی کاملاً *پسانوگرا*، که مبتنی بر زدودن ساختار چارچوب‌های مفهومی است، را به راه انداخت. انگیزهٔ این بحث‌ها، پرس و جو در باب نوع عقلانیتی است که در دنیای غرب به‌وجود آمده است؛ عقلانیتی که به جای راهگشا بودن، و در نتیجه، فراهم آوردن امکان طرح اندیشه‌های نو، و شیوه‌های جدید تفکر، سلطه‌جو و فریب‌آمیز بوده است. مخالفت با این طرز فکر، مستلزم کنار نهادن راه‌های کنونی مفهومی کردن تعلیم و تربیت و، در نتیجه، ایجاد امکانات لازم برای توسعهٔ بینش‌های کاملاً جدید است. اما وقتی که تعلیم و تربیت، یك داستان یا یك افسانه تلقی شود، گرایش این رویکرد فلسفی نیز بسیار مخرب‌تر می‌گردد، و این سؤال که بدون کاربرد مفاهیم رایج در گفت‌وگوهای کنونی، چگونه می‌توان از بینش‌های کاملاً جدید سخن گفت، بی‌پاسخ می‌ماند.

این بحث مختصر دربارهٔ مکتب‌های فکری اروپایی، برای ارائه تصویری کلی از بحث‌های جاری در فلسفهٔ تعلیم و تربیت، و تعیین جایگاه آن‌ها در بحران تعلیم و تربیت، کفایت می‌کند. در باقیماندهٔ این گفتار، دو دیدگاه کاملاً نویدبخش برای آیندهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت مطرح خواهد شد: دیدگاه رهایی بخشی انتقادی، و *دیدگاه ویتگنشتاینی*[1].

۳ـ دو سنت نویدبخش

دیدگاه رهایی بخشی انتقادی، از حیث تاریخی، به کار هورك هایمر و آدورنو بازمی‌گردد. از نظر آنان، عقل بر توانایی رهاسازی خود از پیوستگی پیش‌اندیشانه با طبیعت دلالت دارد، و باید از آن جدا شود. این توانایی فاصله گرفتن [از طبیعت]، متضمن امکان تبدیل طبیعت به موضوعی برای سلطه‌گری است، و انگیزهٔ آن، «میل به ابراز وجود». بیم از تحت سلطه بودن، به صورت میل به سلطه ورزیدن بر همنوعان درمی‌آید ـ آنان به ماده‌ای خام بدل می‌شوند، درست همان گونه که کل طبیعت برای جامعه چنین است. این نویسندگان کوشیدند تا در طول تاریخ، تناقضی درونی در مفهوم عقل بیابند، هرچند آدورنو نهایتاً اظهار داشت که غلبه بر این تناقض، غیرممکن است. هابرماس، از آن رو نظریه کهنهٔ انتقادی را مورد انتقاد قرار داد که این نظریه، عقلانیت جدید را به‌عنوان یك عقلانیت ابزاری فنی می‌نگرد که از یك فلسفهٔ دانستگی، که اصلاً عقلانیت را

1. Wittgensteinian Stance

موضوعی سلطه‌گر می‌داند، شروع می‌کند. وی، زبان را نقطهٔ آغازین می‌داند، و بر رهاسازی فرد از طریق یك توافق غیر اجباری بین الاذهانی تأکید می‌ورزد. هابرماس، با توجه به همبستگی کنش زبانی، همبستگی استقلال فردی و استقلال عمومی، و توافق غیر اجباری بین الافرادی، پایه‌های یك *نظریهٔ کنش ارتباطی*[1] را پی می‌ریزد.

هابرماس، سعی کرده است تا رشد ساختار و دلالت‌های هنجاری کنش ارتباطی را نشان دهد، و در این راستا به کارهای پیاژه، مید، *فلاول*[2]، *سلمن*[3]، کلبرگ، و فروید اشاره می‌کند. با تأمل دربارهٔ رشد کودك، معلوم می‌شود که هر گام متوالی به سوی استقلال بیش‌تر، با یك گام متناظر به سمت تعامل بیش‌تر در روابط انسانی همراه است. این نوع کنش ارتباطی، حاوی یك هستهٔ هنجاری است که شالودهٔ اخلاق را معین می‌کند: اگر من با دیگری ارتباط برقرار کنم، اصولاً وی را به‌عنوان کسی که می‌تواند با من سخن بگوید، و با من موافقت یا مخالفت کند، پذیرفته‌ام. خود هابرماس، دلالت‌های دیدگاهش را در زمینهٔ تعلیم و تربیت مطرح نکرده است، اما بسیاری از نویسندگان، نظریه‌اش را از حیث تربیتی شرح داده‌اند. (در میان بسیاری از آن‌ها، نگاه کنید به مولنهاور، ۱۹۶۸ و ۱۹۸۵)

به درستی معلوم نیست که نظریهٔ کنش ارتباطی هابرماس (۱۹۸۴) چگونه می‌تواند با ماهیت تعلیم و تربیت جور دربیاید. تلقی تعامل تربیتی به عنوان یك کنش ارتباطی، چنان که *ماسچلین*[4] (۱۹۹۱) هم به خوبی از آن بحث می‌کند، مستلزم این پیش‌فرض است که کنش تربیتی، زمینه‌هایش را در *قصدمندی*[5] مربی پیدا نکند. طبق نظر ماسچلین، کنش، فقط بر این مبنا امکان‌پذیر است که فرد، خودش را با دیگران در دنیای مشترکی بیابد؛ و مدلول تربیتی این مطلب، برابری مربی و کودك است. نقطهٔ شروع این استدلال، مفهوم انسان مستقلی است که قبلاً به طور کامل رشد کرده است. ساختار کنش ارتباطی، حاکی از آن است که شرکای متعامل، یکدیگر را جدی می‌گیرند و در دنیای مشترکی سهیم‌اند. به‌علاوه، این مطلب نیز پذیرفته شده است که شرکای متعامل، درست از همان آغاز، با صلاحیت هستند. این جاست که مسائلی برای تعلیم و تربیت بروز می‌کند، نه فقط از آن رو که مرتبهٔ خاصی از دانش برای شرکت در یك بحث حقیقی لازم است، بل از این جهت که فهم اندیشه‌های ارزشمند نیز مهم به نظر می‌رسد. برای فرار از این

---

1. theory of communicative action
2. Flavell
3. Selman
4. Masschelein
5. intentionality

کوچهٔ تاریك است که برخی از فیلسوفان کوشیده‌اند تا از کار فیلسوف فرانسوی، *امانوئل لوینا*[1]، الهام بگیرند. تدوین یك مفهوم منقدانه از ارتباط، که بتواند ساختار و اهداف فرایندهای تربیتی متغیر را توصیف، و آرمان‌های تنظیم کنندهٔ ارتباط را در تصمیم گیری جمعی غیرایدئولوژیك پی‌ریزی کند، نیز مسألهٔ دیگری است که نظریهٔ تربیتی انتقادی باید بدان بپردازد (مقایسه کنید با پیو کرت، ۱۹۹۲).

در مواضع فلسفی بعدی ویتگنشتاین، دیدگاه محدودتر و، به عقیدهٔ برخی، سودمندتری مطرح گردید. به نظر وی، هدف فلسفه، دستیابی به فهم زبان و «شکل‌های زندگی» است که با فهم زبان امکان‌پذیر می گردد. دستیابی به این هدف، فقط زمانی حاصل می‌شود که روش کاربرد جملات و عبارات، مورد بررسی و کند و کاو قرار گیرد. مسائل فلسفی، وقتی به‌وجود می آیند که کاربرد زبان مورد بی توجهی واقع شود - چرا که فهم غلط زبان، پایهٔ مسائل فلسفی است؛ مثلاً، با تفکر دربارهٔ جوهرها، این مسأله روشن تر می‌شود؛ ویتگنشتاین، اشتباه بودن این تفکر را نشان می‌دهد که کاربرد یك واژهٔ کلی، مستلزم این پیش‌فرض است که چیز مشترکی وجود دارد (به دیگر سخن، همراه با افلاطون، اشتباه است اگر فکر کنیم که همهٔ مصادیق دموکراسی، یا هوش، باید در یك جوهر مشترك، شریك باشند). «اشتباهاتی که ما را در حصار خود دارند وقتی بروز می کنند که زبان مانند یك ماشین بیکار باشد، نه هنگامی که مشغول کار است» (ویتگنشتاین، ۱۹۵۳، قسمت ۱۳۲)؛ در جای دیگری می گوید: «ما به یخ‌های لغزنده‌ای رسیده‌ایم که هیچ اصطکاکی در آن جا نیست، و لذا از جهتی، این شرایط ایدآل است، اما درست به همین دلیل، نمی توانیم گام برداریم. ما می‌خواهیم گام برداریم: لذا به اصطکاك احتیاج داریم. به زمین‌های ناهموار بازگردید!» (ویتگنشتاین، ۱۹۵۳، قسمت ۱۰۷). مسائل فلسفی وقتی بروز می کنند که «زبان تعطیل شود.»

به نظر ویتگنشتاین، فلسفه، درمان است؛ زیرا با تأمل دربارهٔ طرز کار واقعی زبان، مسائل فلسفی از بین می‌روند، و پرسش‌های فلسفی به پایان می‌رسند. فلسفه، تجلی فهم عملی است. فلسفه، عناصر مربوط را در معرض آگاهی فرد می گذارد، و پدیده‌هایی که موضوع آن هستند را خلق، و از جهتی، مستقر می کند. «من نمی‌دانم که راه من»، همان توصیف خاص ویتگنشتاین از یك مسألهٔ فلسفی است (مقایسه کنید با ویتگنشتاین، ۱۹۵۳، قسمت ۱۲۳). غلبهٔ بر سردرگمی، فقط

---

1. Emmanuel Levina

وقتی امکان‌پذیر است که نگرش انسان عوض شود. این موضوع، نه به روان‌شناسی مربوط است، نه به توقف پرسش‌هایی که نمی‌توان به آن‌ها پاسخ داد ـ بل، تأکید بر این واقعیت است که دیدگاه انسان باید عوض شود. فلسفه، دقیقاً با زبان سر و کار ندارد، بلکه با اشتباهات ناشی از کاربرد غلط زبان سر و کار دارد. هدف فیلسوف، تنظیم کاربرد واژه‌ها نیست. وظیفهٔ فلسفه، «فراهم آوردن تذکره‌ها برای یك هدف مشخص» است. (ویتگنشتاین، ۱۹۵۳، قسمت ۱۲۷)

برای پیروان ویتگنشتاین، فلسفه، در وهلهٔ اول، یك فعالیت است. همانند این فرضیه‌ها، هیچ نظریه‌ای در فلسفه نیست که کم یا بیش درست نباشد. نظریه‌ها، با توجه به واقعیت‌های جدید می‌توانند تغییر کنند، و با پیش‌بینی پدیده‌های معین، کم یا بیش تصحیح گردند. در فلسفه، هیچ واقعیت جدید، و لذا هیچ نظریه‌ای وجود ندارد. به نظر ویتگنشتاین، «مشکلی که در این جا وجود دارد این نیست که به توجیه چیزی پرداخته شود که اصلاً اجازهٔ توجیه نمی‌دهد» (ویتگنشتاین، ۱۹۷۴، شمارهٔ ۱۰۱)؛ و در جای دیگری اضافه می‌کند: «اگر من توجیهاتی را که اساساً به آن‌ها دست یافته‌ام، کاملاً کنار گذاشته‌ام، و بیلچه‌ام پیچ خورده است، پس مایلم که بگویم: آنچه من انجام می‌دهم فقط همین است» (ویتگنشتاین ۱۹۵۳، قسمت ۲۱۷). پس می‌توان هدف فلسفه را بدین نحو بیان کرد: «نشان دادن پرواز در راهی خارج از شیشهٔ پرواز» (ویتگنشتاین، ۱۹۵۳، قسمت ۳۰۹). نتیجهٔ پژوهش فلسفی نیز این گونه توصیف می‌شود: «راه جدیدی برای نگریستن به اشیا» (مقایسه کنید با ویتگنشتاین، ۱۹۵۳، قسمت ۱۴۴)؛ «مقایسهٔ آن با این گروه از تصاویر، نه آن گروه از تصاویر» (۱۹۵۳، قسمت ۱۴۴). از نظر ویتگنشتاین، اقامهٔ دلیل در فلسفه، شبیه اقامهٔ دلیل در زیبایی شناسی است. هر چند این سخن قابل بحث است، اما بیش‌تر به احساس کردن مردم برای درك متفاوت از یك کارهنری ارتباط دارد، تا با نیل به نتایج. از این نظر، گزاره‌های فلسفی، معیارهای تازه‌ای را برای کاربرد مفاهیم معین، و راه‌های تازه‌ای را برای نگریستن به اشیاء ارائه می‌کنند.

فلسفهٔ تربیتی ویتگنشتاینی می‌کوشد تا دستور زبان تربیتی و پیش فرض‌های آن را روشن کند (برای مثال، نگاه کنید به اسپیکر، ۱۹۹۱؛ بروز، ۱۹۸۵). این فلسفهٔ تربیتی، نه واقعیت‌های جدیدی را عرضه می‌دارد، نه فرضیه‌هایی را که بتوان آزمود؛ نیز، هیچ کوششی برای ارائه توجیهات از طریق زبان معمولی، یا تعیین شرایط لازم و یا کافی برای کاربرد مفاهیم معین صورت نمی‌دهد. آنچه این فلسفهٔ تربیتی عرضه می‌دارد، بحث دربارهٔ ماهیت یك پرسش تربیتی است. این فلسفهٔ تربیتی، کاملاً این واقعیت را می‌پذیرد که تفسیر *یگانه‌ای* وجود ندارد، بلکه فقط تفسیری وجود دارد. تأثیر هنجاری این فلسفهٔ تربیتی به رسمیت شناخته شده است؛ این فلسفهٔ

تربیتی، فقط می تواند پرسش‌های معتبر، و معیارهای پاسخگویی به آن‌ها را تعیین کند. ممکن است در ارتباط با درست بودن تفسیر این فلسفهٔ تربیتی بحث‌هایی مطرح شود، اما این فقط تا آن‌جا است که بتواند دیگران را بدین کار ترغیب نماید. گذشته از وظیفه‌ای که این فلسفهٔ تربیتی در نشان دادن نادرستی برخی از استدلال‌ها، و ناممکن بودن پذیرش برخی از پیش‌فرض‌ها دارد، بالاتر از همه، موظف است تفسیری را عرضه کند که دیگران را متقاعد سازد.

تا وقتی که معنا در کار است، معلوم است که به جنبهٔ خاصی از یك موقعیت توجه خواهد شد (مقایسه کنید با اسمیرز، ۱۹۹۲؛ کاییرز، ۱۹۹۲). این را نمی‌توان از توجیه‌طلبی تفکیك کرد. آنچه خارج از اعمال فرد و زبان او قرار می گیرد، قابل قبول و لذا قابل توجیه نیست. فقط از طریق عمل تربیتی است که معلوم می‌شود در این حوزه، «چه چیزی وجود دارد»، و «چه چیزی ارزشمند است». لذا به نظر ویتگنشتاین، وادار کردن مردم به انتخاب از بین «واقعیت‌ها» و «مفهوم‌ها»، کار بسیار مزخرفی است. از این جهت، و همان طور که به نحو کلی‌تر در معرفت‌شناسی و علم‌الاخلاق ویتگنشتاینی نیز دیده می‌شود، یا این یا آن در کار نیست. آنچه همواره وجود دارد، زبان و دنیاست، فرد و دیگران است. از این رو، فلسفهٔ تعلیم و تربیت نمی‌تواند در برابر پیشرفت‌هایی که در داخل حوزه تعلیم و تربیت به وجود می آید، بی تفاوت بماند، بلکه باید موضعی اتخاذ کند. قدرت این فلسفهٔ تربیتی، در گرو قبول این مطلب است. با این وجود، تاکنون، رویکرد ویتگنشتاینی، به خاطر جنبه‌های محافظه کارانه‌اش، مورد انتقاد قرار گرفته است. هرگاه این رویکرد بتواند با این انتقاد اساسی کنار آید، جایگاه خود را در منظر متنوع گفت‌وگوی تربیتی پیدا خواهد کرد.

منابع

Giesecke H 1987 *Das Ende der Erziehung: neue Chancen fur Familie und* Schule. Klett - Cotta. Stuttgart Gordon T 1970 *Parent Effectiveness Training: The Tested New Way to Rise Responsible Children*. Wyden. New York.

Habermas J 1984 *The Theory of Communicative Action*. Beacon. Boston. Massachusetts.

Herrmann U et al. 1987 *Kontinuität und Traditionsbrücke in der Padagogik*. Comenius. Munster.

Kant I 1964 Werke Bd. VII. schriften Zur Anthropologie. *Gescichtsphlosophie. Politik und Padagogik.* Suhrkamp. Frankfurt.

Langeveld M 1946 *Beknopte Theorcnsche Peägogiek.* Worlters - Noordhoff. Groningen.

Langveld M 1946 *Beknopte Theoretische Pedägogiek.* Suhrkamp, Frankfurt.

Luhmann N. Schorr K.E. (ded). 1982 *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik* Suhrkamp.Farnkfurt.

Masschelein J 1991 *The relevance of Habermas Communicative Turn: Some reflections on education as communicative action.* Studied in Philosophy and Education 11:95-111.

Mollenhaucr K 1968 *Erazehung und Emancipation.* Polemisce Skizzen. Juventa. Munich.

Mollenhaucr K 1985 *Vergessenc Zusammenhäne Uber Kultur ünd Erziehung.* Juventa. Munich.

Oser F (ed).) 1986 *Transformation und Entwichlung: Grundlagen der Moralerziehung.* Suhrkamp. frankfurt Peukert H 1992 *Basic Problems of a critical of education.* In: Hellemans M (ed) 1992 The Schol: Its Crisis *Faculty of Psychology and Educational Sciences.* University of Leuven. Leuve.

Pleines J.E (de) 1987 *Das Problem des Allgemeinen der Bilungstheorie.* Konigshausen und Neumann Würz burg.

Rogers C 1969 *Freedom to Learn. A View of what Education Might Becomw Merrill.* colunbus. Ohio.

Smeyers P 1992 *The necessity for Particularity in deucation and child rearing*: The Moral Issue.J.phill Educ. 26: 63-73.

Spiecker B 1991 *Emoties en morele opvoeding: wijsgerigpedagogiche studies.* Boom. Meppel.

Tillmann K.J. (ed.) 1987 *Schultheorien.* Bergmann. Helig. Hamburg.

Wittgenstern L 1953 *Philosophical Invesngations.* Blackwell. Oxford.

Zeitschrift für Pädagogik 1990 36(1)

Haaften A W Van 1986 *Ontwikkelingsfilosofie: een ond erzoek naar grondslagen van ontwikkeling en opvoeding*: Coutinho. Muiderberg.

Herbart J.F. 1965 *Padagogische Schriften.* Vol.2. Klettcotta, Stuttgart.

Smeyers P. Marshall J(eds.)1994 *Philosophy and Education: Accepting Wittgenstenis Challenge.* Kluwer, Dordrecht.

Standish P 1992 *Beyond the Self: Wittgenstein, Heidegger. and the Limits of Language.*Avebury. Aldershot.

Wittgenstein L 1967 *Zettel.* Blackwell, Oxford.

Wittgenstein L 1969 *On Certatnty.* Blackwell, Oxford.

Wittgenstein L 1974 *Philosophical Grammer.* Blackwell, Oxford.